

**Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung
für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung,
Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der
Skala EFI-L**

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

zur Erlangung des Grades

einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von

Stefanie Seifried

aus

Friedrichshafen

2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Vera Heyl, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Theo Klauß, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Fach: Sonderpädagogik

Tag der mündlichen Prüfung: 03.11.2015

Zusammenfassung

Die Einstellung und die Bereitschaft von Lehrkräften zu Inklusion sind für die erfolgreiche Implementierung inklusiver schulischer Settings maßgeblich. Um bedarfsorientierte Maßnahmen zur Unterstützung inklusiver Entwicklungsprozesse erarbeiten zu können, ist ein umfangreiches Wissen um beide Bereiche daher unabdingbar. Dennoch lassen sich für den internationalen wie auch für den deutschsprachigen Raum kaum geeignete Instrumente zur Einstellungsmessung finden. Diese sind jedoch für die Erhebung belastbarer Daten und deren weiterführender Analyse aus statistischer Sicht unbedingt notwendig. Die vorliegende Arbeit widmet sich daher der Entwicklung und Validierung einer Skala zur Einstellungserhebung und – darauf aufbauend – der Untersuchung der inhaltlichen Zusammenhänge zwischen der Einstellung und der Bereitschaft zu Inklusion mit verschiedenen Aspekten. Die empirische Untersuchung mündet in eine strukturgleichungsanalytische Modellierung der theoretisch vermuteten Zusammenhänge.

Die Arbeit ist in das Forschungsprojekt „Einstellungsforschung zu Inklusion“ (EFI) der Pädagogischen Hochschule eingebettet und bezieht sich auf eine Stichprobe von $N = 652$ Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in den Städten Mannheim und Heidelberg.

Die Ergebnisse zeigen, dass es mit der Skala EFI-L (Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte) gelungen ist, ein adäquates Instrument zur Einstellungserhebung zu entwickeln, das anhand strenger statistischer Gütekriterien überprüft wurde. Inhaltlich ergeben sich u.a. durch die strukturgleichungsanalytische Untersuchung deutliche Hinweise für bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem Besuch von Fortbildungen zu Inklusion, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung und der Einstellung sowie der Bereitschaft zu Inklusion. Implikationen für die Implementierung von Inklusion in schulischen Settings werden am Schluss der Arbeit abgeleitet.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	11
2	Theoretische Grundlagen.....	16
2.1	Inklusion	16
2.1.1	Inklusive Bildung.....	17
2.1.2	Forschungsstand zu Inklusion in schulischen Settings	21
2.1.3	Inklusive Bildungsmöglichkeiten in Deutschland und Baden-Württemberg	27
2.2	Einstellungsforschung	32
2.2.1	Begriffsklärung	32
2.2.2	Zum Verhältnis von Einstellungen und Verhalten.....	34
2.2.3	Zur Funktion von Einstellungen.....	37
2.2.4	Zur Genese von Einstellungen und Einstellungsänderungen.....	37
2.2.5	Forschungsstand zu den Einstellungen zu schulischer Inklusion	40
2.2.6	Zur Relevanz von Einstellungsforschung in Bildungskontexten	50
2.3	Innovationsforschung.....	52
2.3.1	Diffusionstheorie.....	52
2.3.2	Innovationsspezifische Eigenschaften.....	53
2.3.3	Personenbezogene Eigenschaften	54
2.3.4	Umgang mit Innovationsbarrieren	56
2.3.5	Die Implementierung schulischer Inklusion aus Sicht der Innovationsforschung ...	57
3	Untersuchungsschwerpunkte und empirische Fragestellungen.....	59
3.1	Entwicklung und Validierung einer Skala zur Einstellungserhebung	59
3.2	Untersuchung der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes.....	62
3.3	Untersuchung der inhaltlichen Zusammenhänge	63
3.4	Strukturgleichungsanalytische Untersuchung der Zusammenhänge	66
4	Methoden und forschungstheoretische Grundlagen.....	69

4.1	Ziele des Forschungsprojekts	70
4.2	Ziele der vorliegenden Arbeit.....	70
4.3	Design der Studie	71
4.4	Befragungsinstrument.....	71
4.4.1	Bereich A – Persönliche Angaben.....	71
4.4.2	Bereich B – Fallbeispiele.....	72
4.4.3	Bereich C – Erwartungen und Befürchtungen.....	74
4.4.4	Bereich D – Allgemeine Einschätzungen	75
4.4.5	Bereich E – Aussagen zur Person	78
4.4.6	Bereich F – Aussagen zur Tätigkeit als Lehrkraft.....	78
4.5	Durchführung	78
4.6	Stichprobenzusammensetzung	79
4.7	Übergreifende Auswertungsmethoden	81
4.7.1	Pilotierung	81
4.7.2	Dateneingabe und –auswertung, geschlossene Fragen.....	81
4.7.3	Dateneingabe, offene Fragen.....	81
4.7.4	Umgang mit fehlenden Werten	81
4.8	Strukturbezogene Auswertungsmethoden zur Validierung der Skala	82
4.8.1	Skalenbildung	84
4.8.2	Kreuzvalidierung.....	85
4.9	Inhaltsbezogene Auswertungsmethoden	86
4.9.1	Multiple lineare Regressionsanalysen.....	86
4.9.2	Einfaktorielle (Ko-)Varianzanalysen	87
4.9.3	Multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung.....	87
4.9.4	Generierung des Kategoriensystems zur Auswertung der offenen Fragen	87
4.9.5	Strukturgleichungsmodellierung.....	88
5	Ergebnisse der Untersuchung	96
5.1	Rückläufe der Erhebung	96

5.2	Aufbereitung des Datensatzes	98
5.3	Kovariaten	100
5.3.1	Soziodemographie.....	100
5.3.2	Fallbeispiele.....	101
5.3.3	Big Five Inventory	105
5.3.4	Soziale Erwünschtheit	105
5.3.5	Lehrerelbstwirksamkeit	105
5.4	Ergebnisse der Untersuchungsschwerpunkte 1 und 2: Entwicklung und Validierung der Skala EFI-L.....	106
5.4.1	Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse	106
5.4.2	Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse.....	107
5.4.3	Ergebnisse der Kreuzvalidierung	112
5.4.4	Prüfung der Hypothesen der Untersuchungsschwerpunkte 1 und 2 anhand der zusammenfassenden Betrachtung der Entwicklung und Validierung der Skala EFI-L	113
5.5	Ergebnisse des Untersuchungsschwerpunktes 3: Analyse der affektiven Komponente des Einstellungskonstrukts	116
5.5.1	Verteilung der Antworthäufigkeiten	117
5.5.2	Beantwortung der Forschungsfragen des Untersuchungsschwerpunktes 3 anhand der Untersuchung der affektiven Einstellungskomponente	119
5.6	Ergebnisse des Untersuchungsschwerpunktes 4: Untersuchung der inhaltlichen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen und der Einstellung zu Inklusion	120
5.6.1	Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt <i>Schulart</i>	122
5.6.2	Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt <i>Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung</i>	131
5.6.3	Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt <i>Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings</i>	137
5.6.4	Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt <i>Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion</i>	143
5.6.5	Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt <i>Selbstwirksamkeit</i>	149

5.6.6	Zusammenhangsanalysen zwischen der Einschätzung der kognitiven, verhaltensnahen und der affektiven Komponente	155
5.6.7	Zusammenfassende Analyse der gruppenspezifischen Untersuchungen.....	162
5.6.8	Gesamtüberblick	168
5.7	Ergebnisse des Untersuchungsschwerpunktes 5: Strukturgleichungsanalytische Untersuchung der Zusammenhänge.....	169
5.7.1	Vorarbeiten	169
5.7.2	Ergebnisse der Strukturgleichungsmodellierung	171
5.7.3	Prüfung der Hypothesen des Untersuchungsschwerpunktes 5 anhand der zusammenfassenden Betrachtung der strukturgleichungsanalytischen Untersuchung der Zusammenhänge	185
6	Diskussion und Fazit	187
6.1	Entwicklung und Validierung der Skala EFI-L zur Einstellungserhebung der kognitiven und verhaltensnahen Komponenten des Einstellungskonstruktes	188
6.2	Analyse der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes	190
6.3	Analyse der inhaltlichen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen und der Einstellung zu Inklusion	192
6.4	Strukturgleichungsanalytische Untersuchung der Einstellung zu Inklusion	199
6.5	Implikationen für die Implementierung schulischer Inklusion in der Praxis.....	202
6.5.1	Adäquate themenspezifische Fortbildungen anbieten	203
6.5.2	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken.....	209
6.5.3	Strukturelle Unterstützungsmöglichkeiten erarbeiten	210
6.5.4	Konsequenzen für die LehrerInnenbildung	211
7	Kritische Reflexion und Ausblick	213
8	Literatur.....	217
9	Abbildungsverzeichnis.....	235
10	Tabellenverzeichnis.....	237
11	Danksagung	239
12	Anhang	241

Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L).....	241
Übersicht der Übersetzung: TATI – EZI-D – EFI-L	242
Fragebogen Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI), Version für Lehrkräfte.....	244
Detaillierte Analyse der Fallbeispiele	255
Fallbeispiel A.....	255
Fallbeispiel B.....	256
Fallbeispiel C.....	257
Fallbeispiel D	257

1 Einleitung

Die Verankerung von Inklusion in den Prinzipien und Strukturen unterschiedlichster gesellschaftlicher Bereiche stellt die Bundesrepublik Deutschland nicht zuletzt seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK, United Nations, 2006) im März 2009 vor große Herausforderungen (Lütje-Klose, 2013; Schwohl & Sturm, 2010; Wember, 2013). Zur Umsetzung von schulischer Inklusion gilt es, das traditionell nach Gesichtspunkten der äußeren Differenzierung gegliederte deutsche Bildungssystem weiterzuentwickeln. Hierfür sind Veränderungen auf der individuellen, strukturell-organisationalen, systembezogenen und gesellschaftlichen Ebene notwendig (Dimai, 2012). Die gemeinsame, zieldifferenzierte und bedürfnisgerechte Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung im Rahmen einer inklusiven Bildung erfordert insbesondere von Lehrkräften hohe professionelle Kompetenzen. Neben professionsbezogenem Wissen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten spielen Einstellungen von Lehrkräften dabei eine wichtige Rolle (Baumert & Kunter, 2013; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Schaar-schmidt, 2005). Auch für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion in schulischen Kontexten gelten die Einstellung und die Bereitschaft der daran beteiligten Lehrkräfte als entscheidende Größen (de Boer, 2012; Eberwein & Knauer, 2009; Feuser, 2005; Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab, 2013). Damit bedarfsorientierte Maßnahmen zur Unterstützung inklusiver Prozesse erarbeitet werden können, ist ein umfangreiches Wissen um die Einstellung und die Bereitschaft der betroffenen Lehrkräfte unabdingbar. In diesem Zusammenhang erscheint es überaus erstaunlich, dass für den internationalen wie auch für den deutschsprachigen Raum kaum geeignete Instrumente zur Einstellungsmessung existieren (Bryer, Grimbeek, Beamish & Stanley, 2004; Cullen, Gregory & Noto, 2010; Kunz, Luder & Moretti, 2010; Sze, 2009). Diese sind jedoch für die Erhebung belastbarer Daten und deren weiterführender Analyse unbedingt notwendig. Um herauszufinden, welche Aspekte in einem bedeutsamen Zusammenhang mit der Einstellung und der Bereitschaft zu Inklusion stehen, muss ein valides und reliables Messinstrument zur Verfügung stehen (de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Mahat, 2008). Insbesondere im angloamerikanischen Raum konnten in verschiedenen Studien Aspekte identifiziert werden, denen im Kontext inklusiver Bildungssettings eine herausragende Rolle zuteilwird (Arthur-Kelly, Sutherland, Lyons, Macfarlane & Foreman, 2013; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; MacFarlane & Woolfson, 2013). Ob sich diese Erkenntnisse auch für den

deutschsprachigen Raum¹ bestätigen lassen, wurde bislang ebenfalls nicht ausreichend untersucht.

Um diese Forschungslücken zu bearbeiten, ist in der vorliegenden Studie die folgende, übergeordnete Fragestellung forschungsleitend:

Wie können die Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung adäquat erfasst werden und welche strukturellen und inhaltlichen Erkenntnisse lassen sich daraus ableiten?

Zur Bearbeitung dieser sehr umfassenden Fragestellung bedarf es einer Spezifikation in die folgenden fünf Untersuchungsschwerpunkte:

Der erste Schwerpunkt widmet sich der, auf konzepttheoretischen Überlegungen aufbauenden, strukturellen Entwicklung und Validierung einer Skala zur Einstellungserhebung:

Untersuchungsschwerpunkt 1

Für den deutschsprachigen Raum soll eine Skala zur Erhebung der Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion im schulischen Kontext entwickelt werden. Die Skala soll schulartübergreifend einsetzbar sein und anhand von elaborierten statistischen Methoden evaluiert werden. Die Skala soll dabei sowohl die kognitive als auch die verhaltensbezogene Komponente des Einstellungskonstruktes widerspiegeln.

Im zweiten Untersuchungsschwerpunkt werden die inhaltlichen Bereiche beschrieben, die durch die Skala abgedeckt werden sollen:

Untersuchungsschwerpunkt 2

Inhaltlich soll es durch die Verwendung der zu entwickelnden Skala möglich sein, sowohl fremdbezogene Faktoren, die sich auf die Perspektive der Schülerschaft beziehen, als auch selbstbezogene Faktoren, die sich auf die lehrkraftorientierte Perspektive beziehen, zu erheben. Die Faktoren, die sich auf die Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings beziehen, sollen die Einschätzungen einerseits zu leistungsbezogenen und andererseits zu sozialen Auswirkungen widerspiegeln. Der Faktor, der sich auf die

¹ Die Erhebung erfolgt für das Bundesland Baden-Württemberg und findet in der Rhein-Neckar-Region statt. Dies ist der föderal angelegten Bildungsstruktur der Länder geschuldet.

Lehrkräfte in inklusiven Settings bezieht, soll die persönliche Bereitschaft zum Unterricht in inklusiven Klassen abbilden.

Neben den kognitiven und verhaltensbezogenen Komponenten, die in den Untersuchungsschwerpunkten eins und zwei thematisiert wurden, spielt für die Erfassung der Einstellung zu Inklusion im Untersuchungsschwerpunkt drei auch die affektive Komponente eine Rolle:

Untersuchungsschwerpunkt 3

Die affektive Komponente des Einstellungskonstruktes soll bei Lehrkräften in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion im deutschen Bildungssystem untersucht und dargestellt werden. Dabei sollen sowohl die *Befürchtungen* von Lehrkräften als auch deren *positive Erwartungen* erfasst und analysiert werden.

Im vierten Untersuchungsschwerpunkt stehen die Analysen der inhaltlichen Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Inklusion und verschiedenen Aspekten im Vordergrund:

Untersuchungsschwerpunkt 4

Anhand der neu entwickelten Skala sollen die Einstellungen von Lehrkräften in der Rhein-Neckar-Region (Baden-Württemberg) zu Inklusion untersucht und dargestellt werden. Darüber hinaus soll mittels geeigneter statistischer Verfahren untersucht werden, inwiefern sich Unterschiede in der Ausprägung aller drei Komponenten des Einstellungskonstruktes in Abhängigkeit von den Aspekten *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung*, *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings*, *Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion*, *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, *Schulart der Lehrkraft* und *Art der Behinderung des Kindes bzw. des Jugendlichen* ergeben.

Der fünfte und letzte Untersuchungsschwerpunkt widmet sich der strukturgleichungsanalytischen Untersuchung der vermuteten theoretischen Zusammenhänge im zugrundeliegenden Datenmaterial.

Untersuchungsschwerpunkt 5

Mithilfe einer Strukturgleichungsmodellierung sollen die Zusammenhänge, die zwischen den verschiedenen, erhobenen Variablen und der Einstellung zu Inklusion bestehen, identifiziert, analysiert und (gruppenbezogen) interpretiert werden. Für die Modellierung sollen die Aspekte *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung*, *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings*, *Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion*, *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* und *Schulart, an der die Lehrkraft tätig ist* in den Blick genommen werden.

In den Untersuchungsschwerpunkten spiegeln sich komplexe Forschungsinhalte wider. Um diese, ausgehend von der übergeordneten Fragestellung, adäquat untersuchen zu können, wird die Studie quantitativ angelegt. Mit Blick auf die Ziele der Arbeit werden verschiedene methodische Zugänge auf deren Eignung geprüft und im Sinne eines mehrdimensionalen Forschungsdesigns kombiniert. So werden sowohl übergeordnete Methoden, die beispielsweise der Imputation fehlender Daten dienen, als auch strukturbezogene Verfahren zur Entwicklung und Validierung der Skala (z.B. konfirmatorische Faktorenanalysen) angewendet. Zur inhaltlichen Auswertung der Daten wird eine strukturgleichungsanalytische Modellierung vorgenommen.

Die Arbeit gliedert sich insgesamt in sieben Kapitel. In den theoretischen Grundlegungen in **Kapitel 2** werden die Konstrukte der *Inklusion*, der *Einstellung* und der *Innovation* dargestellt. Dabei erfolgt in Kapitel 2.1 nach einer begrifflichen Annäherung eine Konkretisierung inklusionsspezifischer Überlegungen auf die Implementierung von schulischer Inklusion im Kontext des Heterogenitätsaspekts Behinderung. Nach einer Darstellung des themenspezifischen Forschungsstands werden inklusive Bildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik Deutschland und insbesondere in Baden-Württemberg aufgezeigt. Kapitel 2.2 widmet sich eingangs den unterschiedlichen Komponententheorien des Einstellungskonstrukts, bevor schwerpunktmäßig Konzeptionen aus dem angloamerikanischen Sprachraum zum Verhältnis zwischen Einstellung und konkreter Bereitschaft (z.B. Ajzen, 1991) dargestellt werden. Anschließend wird auf Funktionen und unterschiedliche Theorien zur Genese von Einstellungen eingegangen. Das Kapitel schließt mit den Ausführungen zum Forschungsstand und Überlegungen zur Relevanz von Einstellungsforschung im Bildungskontext und beleuchtet an dieser Stelle die Bedeutung

der Einstellung einer Lehrkraft für ihre professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2013; Schaarschmidt, 2005). Im Hinblick auf die Fragestellung erscheint zudem die Berücksichtigung von Theorien und Modellen der Innovationsforschung als sinnvolle und wichtige Ergänzung. So stellt die Auseinandersetzung mit der Diffusionstheorie (Rogers, 2003) den Abschluss des zweiten Kapitels dar. Die Bedeutung verschiedener innovations- und personenbezogener Eigenschaften für den Umgang mit Innovationen und möglichen Innovationsbarrieren wird an dieser Stelle herausgearbeitet.

In **Kapitel 3** wird die Ausdifferenzierung der übergeordneten Fragestellung in die Untersuchungsschwerpunkte im Abgleich mit den aus den theoretischen Überlegungen gewonnenen Erkenntnissen dargelegt. Die einzelnen Schwerpunkte werden anschließend durch Forschungshypothesen und -fragen operationalisiert.

Methodische und forschungstheoretische Grundlagen werden in **Kapitel 4** ausgeführt. Nach der Darstellung der Ziele und des Forschungsdesigns werden die Zusammenstellung des Befragungsinstruments, das Vorgehen bei der Durchführung der Studie und die Zusammensetzung der Stichprobe dargelegt. Aufgrund der komplexen methodischen Struktur der vorliegenden Arbeit erfolgt anschließend eine Differenzierung der verwendeten Methoden nach übergreifenden, strukturbezogenen und inhaltsbezogenen Auswertungsstrategien.

In **Kapitel 5** werden die Ergebnisse der fünf Untersuchungsschwerpunkte dargestellt und die damit verbundenen Forschungshypothesen geprüft und die Forschungsfragen beantwortet.

Die Ergebnisse werden anschließend in **Kapitel 6** zusammenfassend dargestellt, interpretiert und auf der Grundlage der theoretischen Darlegungen diskutiert. Schließlich münden diese Überlegungen in das Fazit, in dem Implikationen für die erfolgreiche Implementierung von inklusiven Bildungssettings entwickelt und diskutiert werden.

Die vorliegende Arbeit schließt in **Kapitel 7** mit der kritischen Reflexion, in der die Limitationen der Untersuchung beleuchtet werden. Damit verbunden werden bedeutsame Forschungsdesiderata herausgearbeitet.

2 Theoretische Grundlagen

In der Einleitung wurden die verschiedenen thematischen Schwerpunkte, die Gegenstand dieser Arbeit sein sollen, bereits skizziert. Im folgenden Teil findet nun eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Schwerpunkten statt. Dabei werden sowohl begriffliche Annäherungen an die jeweiligen Konstrukte und Inhalte dargestellt und diskutiert, als auch der aktuelle Stand der Forschung der jeweiligen Bereiche aufgefächert.

Das Kapitel lässt sich inhaltlich drei Unterbereichen zuordnen. Zuerst wird auf inklusionsspezifische Aspekte, Chancen und Herausforderungen eingegangen, bevor eine Auseinandersetzung mit den Theorien und Konstrukten der Einstellungsforschung erfolgt. Danach werden Ansätze der Innovationsforschung diskutiert und deren Relevanz für die vorliegende Arbeit aufgezeigt.

2.1 Inklusion

Als soziologisch geprägter Begriff wird Inklusion komplementär zum Begriff der Exklusion benutzt. Niklas Luhmann (1984) beschreibt den Begriff der Inklusion im Kontext systemtheoretischer Überlegungen als Relevanz eines Individuums für soziale Systeme. Inklusion spiegelt sich folglich in dem Ausmaß wider, in dem z.B. Menschen mit Behinderung im System Schule eine Rolle spielen (Seitz, 2014). Demnach sind Individuen, die beispielsweise für Institutionen wie die der Regelschule nicht relevant sind bzw. innerhalb dieser nicht berücksichtigt werden, exkludiert (Stichweh, 2013; Terfloth, 2010a). Die Begriffe der Inklusion und der Exklusion werden in einem systemtheoretischen Verständnis rein deskriptiv genutzt und sind nicht mit einer normativen Forderung verbunden (Luhmann, 1995; Stichweh, 2009). Demgegenüber widmen sich Strömungen der Ungleichheitsforschung und der Exklusionsforschung der Ableitung ebendieser normativen Setzungen nach inklusiven Prinzipien. So versteht auch Michel Foucault (1999, 2003) die Debatte um Inklusion und Exklusion als Grenzziehung und damit als Identifizierung von Eigenschaften, Ansichten, Verhaltensweisen oder – allgemeiner gesprochen – von Realitäten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Gesellschaft als ‚wahr‘ und deren Einhaltung oder Erfüllung daher als konform gelten. Dieser Auffassung folgend sind Individuen, die dem jeweils aktuellen Verständnis von Normalität und Konformität in einem spezifischen Kontext nicht entsprechen, von Exklusion betroffen (Seifert, 2013; Stichweh, 2013). Einen weiteren Gedanken fügt der französische Soziologe Pierre Bourdieu der Diskussion um Inklusions- und Exklusionsphänomene hinzu. Gesellschaftssysteme, die allen Individuen eine

formale Zugehörigkeit zu deren Institutionen versprechen, im gleichen Zuge aber eine organisationale Ausdifferenzierung dieser Institutionen vornehmen, begünstigen eine paradoxe Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion. Ein Beispiel hierfür wäre das Rechtssystem, das formal auf alle Individuen angewendet wird und somit inklusiv angelegt ist, bei straffälligen Personen in Form von einer Inhaftierung jedoch zu einem Ausschluss aus der Gesellschaft und damit zu Exklusion führen kann. Das systemimmanente Produkt sind somit formal zugehörige, jedoch gleichzeitig organisational ausgegrenzte Individuen (Bourdieu, 1998).

Inklusion und Exklusion implizieren durch ihre semantische Differenz eine begriffliche Klarheit und Prägnanz, die jedoch weder in der Theorie noch in der Praxis vorzufinden ist (Gertenbach, 2008; Opitz, 2007; Seifert, 2013). Aus einer übergeordneten Perspektive betrachtet, beschreiben die Begriffe der Inklusion und Exklusion dabei jedoch vielmehr die allgemeine und grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Heterogenität in der Gesellschaft. Als Heterogenitätsaspekte können in diesem Zusammenhang beispielsweise die soziale, kulturelle oder ethnische Herkunft, das Geschlecht oder das Vorliegen einer Behinderung verstanden werden (Behrisch, 2014; Heinzel, 2008).

Um eine konturierte und detaillierte Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Inklusion zu gewährleisten, fokussieren und schärfen Kapitel 2.1.1 bis 2.1.3 den Begriff in Bezug auf den Heterogenitätsaspekt *Behinderung* und dessen Einbettung im schulischen Kontext im Rahmen einer *inkluisiven Bildung*.

2.1.1 Inklusive Bildung

Um inklusive Bildung entlang soziologischer Sichtweisen zu beschreiben, lässt sich der Begriff der Inklusion im Rahmen des deutschen Bildungssystems zunächst als die Möglichkeit von Schülerinnen und Schülern zur Teilhabe an seinen Leistungen, also dem Zugang zu Bildung in den entsprechenden Institutionen wie z. B. der Schule verstehen (Bourdieu, 1998; Seitz & Scheidt, 2012). Aus diesem Blickwinkel betrachtet ist das deutsche Bildungssystem bereits inklusiv formiert, ermöglicht es doch aufgrund der allgemeinen Schulpflicht allen Schülerinnen und Schülern, eine Schule zu besuchen. Entscheidend ist jedoch, dass, ungeachtet der Inklusion in das Bildungssystem auf institutioneller Ebene, zur gleichen Zeit in den einzelnen Schulen auf organisationaler Ebene Formen der Exklusion praktiziert werden. Diesen Umstand beschreiben u.a. Seitz (2014) und Stichweh (2009) als inkludierende Exklusion. Diese Form der Exklusion ist insbesondere im deutschen Bildungssystem und dessen Ausdifferenzierung nach

unterschiedlichen Schularten und, innerhalb der Sonderschulen, acht Förderschwerpunkten besonders stark ausgeprägt. Denn formal haben alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland die Möglichkeit zur Teilhabe an schulischer Bildung, einige von ihnen aber nicht innerhalb des Regelschulsystems, sondern nur unter der Bedingung der ‚Besonderung‘ in eigens geschaffene Sonderorganisationen (Seitz & Scheidt, 2012). Im Zusammenhang damit wird die segregative Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung innerhalb der Inklusionsdebatte als eine der strukturellen Hauptursachen für vorenthaltene Partizipationsmöglichkeiten betrachtet (von Kardorff, 2012). Sonderschulen tragen in diesem Sinne zur Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung bei und wirken sich gleichzeitig systemstabilisierend auf die Ausdifferenzierung des deutschen Bildungssystems aus (Dangl, 2014; Pfahl, 2012).

Geschichtlich gesehen lassen sich verschiedene Formen der Integration bzw. des Mainstreamings schon seit den 1970er Jahren finden. Mit der Einführung der Sonderschulbesuchspflicht 1972 wurde Schülerinnen und Schülern mit Behinderung einerseits der Zugang zum Schulsystem ermöglicht, andererseits traten parallel dazu schon erste Bemühungen auf, diese SchülerInnengruppe integrativ in Regelschulen zu unterrichten. Fragen der Bildungsgerechtigkeit wurden im Kontext von Multikulturalität aufgrund der zunehmenden Einwanderungsquote in Deutschland bereits seit dem Ende der 1960er Jahre diskutiert (Begemann, 1970). Hinzu kamen geschlechtsspezifische Gesichtspunkte und die Identifizierung der Bedeutung der sozialen Herkunft (Hiller, 1989). Hinz (1993) und Prengel (1995) führten zu Beginn der 1990er Jahre die Debatten der integrativen, interkulturellen und feministischen Pädagogik im Rahmen einer „Pädagogik der Vielfalt“ zusammen. So wurde die Debatte auch in den nationalen Forschungsdiskurs aufgenommen (Ferguson, 2008).

Die Ratifizierung des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen (UN-BRK, United Nations, 2006) durch die Bundesrepublik im März 2009 stellt der hierzulande weitverbreiteten Form der inkludierenden Exklusion konkret formulierte Anforderungen für ein inklusives Bildungssystem gegenüber. Neben der Frauenrechtskonvention von 1979 und der Kinderrechtskonvention (1989) stellt die UN-BRK eine weitere Konkretisierung der Allgemeinen Menschenrechte von 1948 dar. Nach der Salamanca Erklärung der UNESCO über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürf-

nisse von 1994 wird mit der UN-BRK erneut der Blick auf Inklusion geschärft. Mit der Ratifizierung der Konvention hat sich Deutschland völkerrechtlich verbindlich dazu bereit erklärt, ein inklusives² Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen (Artikel 24, Absatz 1). Menschen mit Behinderung muss im Zuge dessen der Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und gebührenfreien Unterricht im Primar- und Sekundarbereich der Regelschule ermöglicht werden (Artikel 24, Absatz 2b). Um die Zielmaßgabe der UN-BRK zu erreichen, hat die Bundesrepublik sich dazu verpflichtet, wirksame und individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen bereitzustellen (Artikel 24, Absatz 2e) und für personelle Ressourcen sowie geeignete Aus- und Weiterbildungsangebote zu sorgen (Artikel 24, Absatz 4).

In den UNESCO „Policy Guidelines on Inclusion in Education“ (2009) wird inklusive Bildung aus drei Perspektiven beleuchtet. (1) Im pädagogischen Kontext bedeutet eine Umsetzung von Inklusion die Erarbeitung neuer Lehr- und Lernkonzepte, die der Individualität und Heterogenität der gesamten Schülerschaft gerecht werden können. (2) Aus einer sozialen Perspektive heraus sollen inklusive Schulen einen Beitrag dazu leisten, dass sich die Einstellungen zu Diversität und Heterogenität positiv verändern und die Entwicklung hin zu einer gerechten und diskriminierungsfreien Gesellschaft unterstützen. (3) Auch unter ökonomischen Gesichtspunkten würde die Einrichtung und Aufrechterhaltung von Schulen, die in der Lage sind, alle Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, auf die Dauer kostengünstiger sein, als die Finanzierung eines hochdifferenzierten, komplexen Schulsystems mit zahlreichen Schultypen.

Wurde bis in die 1990er Jahre noch von Integration gesprochen, so löst der Begriff der Inklusion diesen immer weiter ab. Verfolgt man allerdings die internationale und auch die deutschsprachige Debatte, erscheint eine inhaltliche Trennung beider Begriffe, weder in der Theorie noch in der Praxis, selten klar zu erfolgen und wird mit den unterschiedlichsten Konnotationen hinterlegt (Hinz, 2002; Liebers & Seifert, 2014; Sander, 2002; Wocken, 2010). Das am häufigsten wiederzufindende unterscheidende Definitionselement bezieht sich auf die zugrundeliegende Gruppentheorie. Während integrationsspezifische Definitionen von einer Mehrheitsgruppe und verschiedenen Minderheitsgruppen ausgehen, die es in die Mehrheit zu integrieren gilt, wird im Sinne der Inklusion von einem Miteinander zwar unterschiedlicher aber gleichberechtigter Mehr- und Minderheiten ausgegangen, die in ihrem Zusammenwirken eine

² In der deutschen Übersetzung der UN-BRK wird ‚inclusive‘ mit ‚integrativ‘ übersetzt. Völkerrechtlich bindend ist jedoch die Originalfassung in englischer Sprache.

große unteilbare(!) Gruppe darstellen (Deppe-Wolfinger, 2012; Fink, 2011; Hinz, 2002; Sander, 2004; Schumann, 2009; Werning & Löser, 2012). An vielen Stellen wird Inklusion daher auch als eine von Fehlentwicklungen bereinigte, optimierte und umfassendere Integration verstanden (Klauß, 2012; Merz-Atalik, 2013; Sander, 2004). Andere Ansätze versuchen sich an einer Definition des Begriffes der Inklusion über die Kontrastierung zur Exklusion, indem beschrieben wird, unter welchen Bedingungen das Bildungssystem als exkludierend bezeichnet werden kann (Krach, 2009; Speck, 2011). Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham et al. (2006) sehen inklusive Bildung insbesondere mit übergreifenden Werten wie Partizipation und Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen in schulischen Kontexten verbunden. Ferner wird Inklusion als fortlaufender Prozess angesehen, der eine aktive Auseinandersetzung mit den sich verändernden exkludierenden Momenten erfordert, um diese so weit wie möglich beseitigen zu können. Vergleicht man jedoch aktuell gängige Ansprüche, die mit dem Begriff der Inklusion verbunden werden, so fällt aus, dass Autoren wie beispielsweise Georg Feuser bereits 1989 den Begriff der Integration mit eben diesen Ansprüchen verbunden haben.

Anders als in der Integrationsdebatte wird in der Auseinandersetzung mit Inklusion eine weitere Dimension berücksichtigt. Das System, das in der Institution Schule zusammenwirkt, wird nun deutlicher in den Fokus genommen, beispielsweise wenn es darum geht wie Schulen organisiert werden müssen, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler ein Teil von ihnen sein und optimal gefördert werden können (Ferguson, 2008; Feuser, 2013; Feyerer & Prammer, 2003; Heimlich, 2011; Klauß, 2014). Die *Schule für alle*, die im Kontext der Inklusion postuliert wird (Biewer, 2009; Haeberlin, 2013; Hinz, Körner & Niehoff, 2010), kann und darf jedoch nicht vorrangig als sonderpädagogische Aufgabenstellung verstanden werden, sondern muss in allen pädagogischen Schwerpunkten verankert werden (Werning, 2014).

Wocken (2011) fügt der Debatte um die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion einen weiteren Aspekt hinzu. Er betont, dass ein inklusives Bildungssystem dadurch gekennzeichnet ist, dass es, im Unterschied zur Integration, nicht weiter an den guten Willen der Schulleitungen und Schulbehörden appellieren muss, sondern sich durch die UN-BRK auf ein völkerrechtlich verankertes und somit einklagbares Recht beruft. Nichtsdestoweniger muss in der begrifflichen Debatte die Vorstellung einer mehr oder minder linearen Entwicklung weg von der Integration hin zu einer Inklusion kritisch beleuchtet werden. Stufenmodelle, wie etwa jenes von Bürli (1997), das die Akzentuierung vorherrschender pädagogischer Leitbegriffe als

fortschreitende Entwicklungen von einer segregativen Sichtweise hin zu einem Zustand der Vielfalt als Normalfall darstellt, implizieren einen manifesten ‚Endzustand‘ – den der Inklusion. Ob es tatsächlich einen solchen Zustand geben kann, an dem Inklusion erreicht oder umgesetzt sein wird, ist jedoch äußerst kritisch zu hinterfragen (Puhr, 2009; Terfloth, 2010a, 2010b). Vielmehr sollte daher der prozesshafte Charakter inklusiver Entwicklungen herausgestellt werden (Klauß, 2014).

Wenn nicht mehr die Individualisierung von Leistungsansprüchen, sondern vielmehr die Individualisierung von Förderarrangements im Bildungssystem thematisiert wird und damit in der konkreten schulischen Praxis im Vordergrund steht, kann sich der inklusive Paradigmenwechsel positiv auf die Entwicklung des Leistungsniveaus aller Kinder und Jugendlichen auswirken (Brodkorb, 2012). Dazu ist es aber unumgänglich, dass Schulen sich in einem größeren Ausmaß als bisher auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Bedarfe aller Schülerinnen und Schüler einlassen und vorbereiten. Hierfür werden gemeinsame Reflexions-, Planungs- und Entwicklungsprozesse innerhalb der Institution Schule immer wichtiger (Booth, 2008, 2012).

Generell lassen sich innerhalb der Debatte um Inklusion zwei große Diskurse nachzeichnen. Einerseits werden Gründe für und gegen eine Verortung von Inklusion innerhalb des Bildungssystems diskutiert. Als Grund gegen eine Implementierung inklusiver Bildungssettings und damit für die Einschränkung des Menschenrechts auf inklusive Bildung könnte letztlich jedoch nur ein anderes Menschenrecht fungieren – das Kindeswohl (Dangl, 2014; Krajewski & Bernhard, 2012; Krennerich, 2013). Andererseits wird über Formen der konkreten Implementation in der Schulpraxis nachgedacht (Dyson, 1999). Der internationale Inklusionsdiskurs wird auf diese Weise auf nationaler, regionaler und auf der Ebene der einzelnen Schule durch die jeweils vorhandenen spezifischen Kontextbedingungen beeinflusst, interpretiert und adaptiert (Werning, 2014). Auf spezifische Adaptionen und Umsetzungsformen von inklusiven Bildungsangeboten in Deutschland, insbesondere in Baden-Württemberg, wird in Kapitel 2.1.3 näher eingegangen.

2.1.2 Forschungsstand zu Inklusion in schulischen Settings

Im Folgenden wird nun der aktuelle Stand der Forschung in Bezug auf die Umsetzung und Auswirkung von Inklusion in schulischen Kontexten dargestellt.

Ein Forschungsinteresse gilt dabei der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in inklusiven Settings. Für den deutschsprachigen Raum konnten sowohl Lehmann (2006) als auch Scharenberg (2012, 2014) zeigen, dass insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von einem Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen profitieren. Lehmann (2006) untersuchte dazu 135 Schulklassen mit insgesamt 1354 Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Klassenstufe in Berlin. Er konnte zeigen, dass in Schulklassen mit einer größeren Streuung der kognitiven Lernvoraussetzungen durchschnittlich höhere Lernstände im Bereich des Leseverständnisses erreicht wurden. Scharenberg (2012, 2014) untersuchte im Rahmen der Hamburger Schulleistungsstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) insgesamt 9227 Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe und konnte nachweisen, dass, bei ansonsten vergleichbaren Bedingungen, in Schulklassen mit einer höheren kognitiven Heterogenität am Ende der Grundschulzeit signifikant höhere Leseleistungen erreicht wurden. Insgesamt muss daher die Ausdifferenzierung in die verschiedenen Schularten im deutschen Schulwesen, die der Schaffung (vermeintlich) homogener Lerngruppen zur bestmöglichen Unterstützung der individuellen Lernentwicklung geschuldet ist, kritisch betrachtet werden. Derartige äußere Differenzierungsbestrebungen können auch zu schulartspezifischen Lern- und Entwicklungsmilieus führen, die sich nachteilig auf die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014).

Zu den Auswirkungen inklusiver Beschulung auf die individuelle Leistungsentwicklung haben auch Gandhi (2007), Kopp, Martschinke und Ratz (2013), Ruijs, van der Veen und Peetsma (2010), Sermier Dessemontet, Benoit und Bless (2011), Sermier Dessemontet und Bless (2013) und Wocken (2007) Erhebungen durchgeführt und vergleichbare Ergebnisse veröffentlicht. Sie alle zogen in ähnlichen Vorgehensweisen Vergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern, die in inklusiven Klassen unterrichtet wurden und solchen, die in nicht-inklusive Settings beschult wurden. Leistungstests in den Kernfächern Sprache und Mathematik ergaben, dass Kinder und Jugendliche in inklusiven Klassen keine schlechteren Leistungen aufwiesen, als in nicht-inklusive Settings. Diese Ergebnisse gelten sowohl für Kinder und Jugendliche mit als auch ohne Behinderung.

Bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung liefert die Ländervergleichsstudie zur Primarstufe 2011 des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Stanat, Pant,

Böhme & Richter, 2012) spezifische Erkenntnisse. Über ein *Propensity-Score-Matching*³-Verfahren konnte herausgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache oder sozial-emotionale Entwicklung signifikant höhere Kompetenzwerte in den Domänen Lesen, Zuhören und Mathematik aufweisen als vergleichbare Schülerinnen und Schüler an Sonder- und Förderschulen. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass die betreffende SchülerInnengruppe in Regelschulen einen Leistungszuwachs von durchschnittlich einem halben bis einem Schuljahr im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen innerhalb separierter Settings erreicht (Kocaj et al., 2014; Schwinger, Wild, Lütje-Klose, Grunsel, Stranghöner et al., eingereicht).

Diese Ergebnisse werden u.a. auch durch die Studien von Agirdag, van Houtte und van Avermaet (2012), Klemm und Preuss-Lausitz (2011) und Maaz, Baumert und Trautwein (2010) bestätigt. Alle Forschungsteams fanden Indizien dafür, dass sich die Unterschiede in der soziokulturellen Klassenkomposition zwischen inklusiven Regelschulen und segregativen Förderschulen signifikant auf die Qualität des Unterrichts und die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auswirken. Dies führt dazu, dass Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen eine – im Vergleich zu Förderschulen – anregendere Lernumgebung vorfinden, die ihre individuelle schulische Kompetenzentwicklung signifikant positiv begünstigt (Bos, Müller & Stubbe, 2010). Auch im internationalen Forschungsraum finden sich zahlreiche Untersuchungen, deren Ergebnisse sich mit den eben dargestellten decken. So konnten Fisher und Meyer (2002) feststellen, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung hinsichtlich ihrer kommunikativen Kompetenzen von inklusiven Settings profitieren. Darüber hinaus finden sich ebenfalls Anhaltspunkte dafür, dass durch eine inklusive Beschulung eine Steigerung der leistungsbezogenen Faktoren ermöglicht wird (Hunt, Soto, Maier & Doering, 2003). Auch Kalambouka, Farrell, Dyson und Kaplan (2007) liefern in einem Review von insgesamt 26 Studien Hinweise dafür, dass Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die inklusiv an Regelschulen beschult werden, durchweg von solchen Settings profitieren. Über 80% der gesichteten Studien ihres Reviews lieferten demnach Indizien für die empirische Fundierung der positiven Auswirkungen von inklusiven Settings. Ruijs und Peetsma (2009) berichten, ebenfalls über eine Review-Studie, ver-

³ Innerhalb des Propensity-Score-Matching-Verfahrens werden statistische Zwillinge über einen Ähnlichkeitsindex (Propensity Score) identifiziert und bezüglich spezifischer Kennwerte miteinander verglichen.

gleichbare Ergebnisse. Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in inklusiven Klassen hat mehrheitlich neutrale bis positive Effekte auf deren Leistungen. Sie fanden nur sehr wenige Studien, in denen negative Effekte nachgewiesen werden konnten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Lindsay (2007), der über eine Review-Studie die Effektivität von inklusiver Beschulung untersuchte und dabei leicht positive Effekte vorfand.

In den Vereinigten Staaten führten Blackorby, Wagner, Cameto, Davies, Levine et al. (2005) eine Studie durch, in der eine Stichprobe von mehr als 11.000 Schülerinnen und Schülern untersucht wurde. Auch sie berichten, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im Primarbereich, die in inklusiven Settings unterrichtet wurden, signifikant höhere Werte in Leistungstests erreichten, weniger Fehlzeiten hatten und eine geringere Diskrepanz zum Leistungslevel ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Behinderung aufwiesen als Kinder und Jugendliche, die Sonderschulen besuchten. Dies wird durch die Ergebnisse für den Sekundarbereich von Wagner, Newman, Cameto und Levine (2006) insofern bestätigt, als dass Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Settings ebenfalls eine geringere Diskrepanz in Bezug zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Behinderung in standardisierten Schulleistungstests aufweisen, als Kinder und Jugendliche an Sonderschulen.

Obwohl in der theoretischen Diskussion in der Regel eher Bedenken geäußert werden, inwiefern sich solche Ergebnisse auch für Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung replizieren lassen, konnten sowohl Möller (2013) als auch Sermier Dessemontet et al. (2011) und Turner, Alborz und Gayle (2008) in ihren Untersuchungen Belege dafür finden, dass auch diese SchülerInnengruppe gleiche oder leicht bessere Leistungen in der inklusiven Schule als in der Sonderschule erzielt. In Bezug auf den Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung finden sich ebenfalls deckungsgleiche Ergebnisse. In einer Review-Studie von 81 Studien konnte Walter-Klose (2013) feststellen, dass inklusiv beschulte Kinder und Jugendliche mit einer körperlichen Behinderung gleiche oder bessere Entwicklungen aufweisen als in separativen Settings.

Oft geäußerte Bedenken hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion beziehen sich auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die keine Behinderung bzw. keinen spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und in inklusiven Settings unterrichtet werden. Diese Be-

denken beziehen sich in erster Linie auf eine möglicherweise eingeschränkte Leistungsentwicklung. Generell ist daher die Akzeptanz von Inklusion hinsichtlich der sozialen Aspekte bedeutend höher als bezüglich der leistungsbezogenen Aspekte (Dangl, 2014; Donohue & Bornman, 2015). Nimmt man daher Forschungsergebnisse in den Blick, die die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung in inklusiven Settings untersuchen, finden sich beispielsweise in der Review-Studie von Kalambouka et al. (2007) positive Effekte. Auch Ruijs und Peetsma (2009) berichten von mehrheitlich neutralen bis positiven Effekten auf die Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung. Demeris, Childs und Jordan (2007), die sich ebenfalls dieser Frage im englischsprachigen Raum gewidmet haben, kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung ist in Klassen, in denen inklusive Settings implementiert wurden, im Vergleich zu nicht-inklusive leicht positiver. Darüber hinaus konnten sie zeigen, dass die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine negativen Einflüsse auf die Testergebnisse in zentralen, schulübergreifenden Prüfungen von Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung hatte. Demgegenüber sprechen die Ergebnisse der Untersuchung tendenziell dafür, dass die gemeinsame Beschulung eher in einem Zusammenhang mit leicht erhöhten Testergebnissen steht. Auf die Leistungsentwicklung in konkreten Fächern bezogen können Cole, Waldron und Majd (2004) verdeutlichen, dass Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung in inklusiven Klassen signifikant größere Fortschritte im Lesen und in Mathematik gemacht haben als vergleichbare Schülerinnen und Schüler in nicht-inklusive Settings. Erklärbar könnte der leichte Vorteil, der sich für inklusiv beschulte Kinder und Jugendliche ohne Behinderung ergibt, dadurch sein, dass sich effektive Lern- und Lehrarrangements letztlich positiv auf die Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler auswirken, unabhängig davon, ob eine Behinderung vorliegt, oder nicht. Lehrkräfte, die sich der Herausforderung stellen, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten, sind nach Jordan, Schwartz und McGhie-Richmond (2009) eher in der Lage dazu, sich generell den individuellen Bedürfnissen ihrer Klasse anzupassen und differenzierte und passgenaue Lernangebote zu machen. Von diesem Umstand wiederum profitieren alle Schülerinnen und Schüler. Sie leiten ferner daraus ab, dass eine mögliche Gelingensbedingung für Inklusion die Überzeugung der jeweiligen Lehrkraft ist, für wen sie im Unterricht verantwortlich ist. Lehrkräfte, die sich für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen,

arbeiten aufgrund dieses Verantwortungsgefühls auch eher an ihren professionellen Unterrichtskompetenzen und differenzieren diese zum Beispiel im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung aus (Jordan et al., 2009). Auch nach Stipek, Givvin, Salmon und MacGyvers (2001) gibt es einen starken Zusammenhang zwischen dem Verständnis der eigenen, professionellen Rolle und der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf eine heterogene Schülerschaft. Lehrkräfte erleben sich insbesondere dann als erfolgreich in ihrer Arbeit in inklusiven Settings, wenn sie diese als Teil ihrer professionellen Rolle ansehen und ihren Unterricht in Richtung Schülerzentrierung und damit Individualisierung ausrichten und darüber hinaus konstruktiv mit Sonderschullehrkräften kooperieren (Kracke, 2014; Werning, 2013). So wird auch an dieser Stelle auf den maßgeblichen Einfluss der Kompetenz derjenigen Lehrkräfte, die Inklusion in der Praxis umsetzen und im Schulsystem verankern sollen, hingewiesen (Dangl, 2014).

Hinsichtlich der sozialen Auswirkung von inklusiven Bildungssettings auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung konnten Pijl (2005) und Bossaert, Colpin, Pijl und Petry (2013) darstellen, dass der Besuch einer Regelschule nicht automatisch zu einer höheren sozialen Integration, mehr Freundschaften oder einem positiveren sozialen Miteinander führt. Viele Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die in inklusiven Settings beschult werden, sind im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Behinderung weniger gut in die Klassengemeinschaft einbezogen und haben weniger Freundschaften. Auch de Boer (2012) und Simpli-can, Leader, Kosciulek und Leahy (2015) kommen zu dem Schluss, dass eine rein ‚physische Platzierung‘ von Kindern und Jugendlichen nicht automatisch Prozesse der sozialen Partizipation ermöglicht. Diese Ergebnisse werden des Weiteren auch durch Studien im deutschsprachigen Raum gestützt. Huber (2008, 2009) weist eher negative Effekte auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung nach. So sei die Gefahr dafür, eine soziale Außenseiterposition innerhalb der Klassengemeinschaft einzunehmen bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Klassenkameradinnen und -kameraden ohne Behinderung um das Dreifache erhöht. Eher neutrale Effekte auf Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf finden sich dagegen in den Studien von Möller (2013) sowie Werning und Lütje-Klose (2012). Zu eher gemischten Befunden kommen Ruijs und Peetsma in ihrer Review-Studie (2009). Sie konnten allerdings eindeutig positive Effekte inklusiver Beschulung auf Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung identifizieren. Bei dieser SchülerInnengruppe sind sowohl die soziale Kompetenz

als auch die Empathiefähigkeit gestiegen. Dass sich die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung zu ihren Klassenkameradinnen und -kameraden mit Behinderung signifikant positiv entwickeln, konnten sowohl Maikowski und Podlesh (2009) als auch de Boer (2012) empirisch nachweisen.

Auch längerfristige Wirkungen von inklusiven schulischen Settings sind Gegenstand der aktuellen Forschung. Eckhardt, Haeberlin, Sahli Lozano und Blan (2011) konnten beispielsweise aufzeigen, dass inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens ein signifikant positiveres Selbstwertgefühl und ein höheres Fähigkeitskonzept aufweisen als Jugendliche, die ihre Schulzeit in Sonderklassen verbracht haben. In Bezug auf die längerfristige Wirkung gemeinsamen Unterrichts zeigt sich, dass Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die eine inklusive Schullaufbahn hinter sich gebracht haben, eher einen qualifizierten Schulabschluss erreichen, der in eine Vollzeit-Berufsausbildung mündet, als Jugendliche aus Förderschulen (Ginnold, 2008). Auch Myklebust (2006) hat in einer Längsschnittstudie untersucht, wie sich Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen, die inklusiv bzw. separativ beschult wurden, im Hinblick auf ihre Ausbildung und ihre Persönlichkeit entwickelt haben. Er kommt zu dem Schluss, dass fast 60% der Schülerinnen und Schüler, die eine inklusive Schule besucht haben, das Kompetenzniveau der Sekundarstufe I erreicht haben, während die übrigen, separativ beschulten Kinder und Jugendlichen dies nur zu 35 % erreichten. Nach ihm steigen die Chancen für junge Erwachsene, die eine inklusive Klasse besucht haben, eine Ausbildung abzuschließen gegenüber vergleichbaren ehemaligen Schülerinnen und Schülern der Sonderschule um den Faktor 2,5 an. Haeberlin et al. (2011) weisen ähnliche Ergebnisse nach. Auch unter Kontrolle von Geschlecht, Nationalität, sozioökonomischem Status, Intelligenz und sprachlicher Schulleistung wirkt sich der Besuch einer Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung negativ auf die spätere berufliche Integration aus.

2.1.3 Inklusive Bildungsmöglichkeiten in Deutschland und Baden-Württemberg

Im Folgenden werden die Umsetzungsformen von inklusiven Bildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik Deutschland im Allgemeinen und im Bundesland Baden-Württemberg im Besonderen dargestellt.

Da die Ausgestaltung des Bildungssystems in der Bundesrepublik föderal durch die einzelnen Bundesländer geregelt wird, lassen sich zahlreiche unterschiedliche Ansätze von inklusiven

Bildungsmöglichkeiten finden. Diese unterscheiden sich in Art und Umfang teilweise drastisch voneinander. Wie der Vorabfassung der Studie „Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand“ des Deutschen Instituts für Menschenrechte (2014) zu entnehmen ist, sind seit der Ratifizierung der UN-BRK in verschiedenen Bundesländern Änderungen in der Bildungs- und Schulpolitik vorgenommen worden. Darüber hinaus wurden teilweise Maßnahmen zur Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen durchgeführt. So haben die Bundesländer Bremen, Hamburg und mit gewissen Einschränkungen auch Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig Holstein bereits rechtliche Anpassungen, die sich an den Vorgaben des Artikels 24 der UN-BRK orientieren, vorgenommen. In den übrigen Ländern besteht diesbezüglich noch Handlungsbedarf. Während in allen Bundesländern die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung aktuell ermöglicht wurde, herrschen gleichzeitig fast überall weitreichende Einschränkungen hinsichtlich der Inanspruchnahme dieser Möglichkeiten. Ein individueller Rechtsanspruch auf die Beschulung an einer Regelschule kann bis dato in keinem Bundesland eingelöst werden. Ein rechtlicher Rahmen, der den Vorgaben der Konvention entspricht, ist ebenfalls in keinem Bundesland erkennbar. Bis auf Hamburg wird in allen Ländern nach dem Ressourcen- und Organisationsvorbehalt gehandelt. Die Umsetzung inklusiver Bildungsmaßnahmen wird demnach von der Verfügbarkeit finanzieller und organisationsbezogener Mittel abhängig gemacht. Auch diese gängige Praxis widerspricht den Maßgaben der UN-BRK (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014).

In Baden-Württemberg besteht seit dem Schuljahr 1991/92 die Möglichkeit, Klassen der Schule für Kinder mit einer geistigen Behinderung an Regelschulen auszulagern. Diese Form des gemeinsamen Unterrichts – die Außenklasse – ist seit 1997 auch im Schulgesetz des Landes verankert. Das Ausmaß der Kooperation der Außenklasse mit einer Klasse an der Regelschule hängt dabei von den jeweiligen Absprachen und Einschätzungen der jeweiligen Klassenlehrerinnen und -lehrer ab, die die Verantwortung für ‚ihren‘ Teil der Schülerschaft übernehmen. Die Schülerschaft der Sonderschule gehört weiterhin auch formal dieser Schulart an. Zieldifferenzierte Angebote für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sind im derzeit gültigen Schulgesetz nicht vorgesehen.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK muss sich auch Baden-Württemberg der Herausforderung stellen, inklusive Bildungsmöglichkeiten zu entwickeln. In diesem Zusammenhang spielt der

im Schuljahr 2010/2011 eingeführte Schulversuch zur „Schulischen Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“ eine bedeutsame Rolle. Der Schulversuchsstatus wurde an fünf Schwerpunktregionen der Staatlichen Schulämter Stuttgart, Mannheim, Freiburg, Konstanz und Biberach eingerichtet und wird bis zur voraussichtlichen Schulgesetzänderung im Schuljahr 2015/2016 weitergeführt. Durch den Versuchsstatus konnte das geltende Schulgesetz innerhalb der aufgeführten Regionen durch alternative bzw. ergänzende Regelungen und Bestimmungen erweitert werden. Die Erprobung unterschiedlicher Umsetzungsformen im Kontext inklusiver Bildungsmöglichkeiten mündete in der Sammlung verschiedener Erkenntnisse, die in die Eckpunkte für die Schulgesetznovelle in Baden-Württemberg eingeflossen sind (siehe hierzu auch: Eckpunkte der Schulgesetznovelle des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). Diese Erkenntnisse sind insbesondere für die spätere Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wesentlich und werden daher in Tabelle 1 aufgeführt.

Eckpunkt	Inhalt
Eckpunkt 1: Pflicht zum Besuch der Sonderschule aufheben	Der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot wird vom Staatlichen Schulamt festgestellt. Ihm kann an unterschiedlichen Lernorten (Sonderschule/Allgemeine Schule) Rechnung getragen werden. Die Pflicht zum Besuch der Sonderschule soll aufgehen in der Pflicht zum Besuch einer Grundschule und einer darauf aufbauenden weiterführenden Schule.
Eckpunkt 2: Wahlrecht der Eltern stärken	Die Eltern eines Kindes mit festgestelltem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot sollen sich zukünftig zwischen einer Sonderschule und einer allgemeinen Schule entscheiden können (der Wunsch soll für die Schulverwaltung handlungsleitend sein). Ein absolutes Elternwahlrecht wird nicht geschaffen.
Eckpunkt 3: Aufnahme des zieldif- ferenten Unterrichts ins Schulgesetz	Gemeinsamer Unterricht soll für Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot auch dann in der Primarstufe und der Sekundarstufe I grundsätzlich an allen allgemeinen Schulen erfolgen, wenn diese Schüler die jeweiligen Bildungsziele dieser allgemeinen Schulen nicht erreichen können (zieldifferenter Unterricht). Für die Sekundarstufe II der beruflichen und der allgemein bildenden Schulen gelten die jeweiligen Aufnahmevoraussetzungen.

Eckpunkt 4: Gruppenbezogene inklusive Bildungsangebote	Inklusive Bildungsangebote sollen im zieldifferenten Unterricht möglichst gruppenbezogen angelegt werden (zum einen ist diese Lösungsform ressourcenschonender, zum anderen zeigt die Erfahrung, dass die Interessen von Schülergruppen im Unterrichtsalltag eher Berücksichtigung finden als die Interessen und Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler). Im begründeten Einzelfall ist auch die Möglichkeit gegeben, eine zieldifferente Einzelfalllösung einzurichten.
Eckpunkt 5: Weiterentwicklung der Sonderschulen	Sonderschulen werden ihre Beratungs- und Unterstützungsleistungen ausbauen, inklusive Bildungsangebote an allgemeinen Schulen unterstützen (Beteiligung an der Entwicklung regionaler Angebotsstrukturen), eigene Bildungsangebote vorhalten und sich für Kinder ohne Behinderungen öffnen.
Eckpunkt 6: Verortung der Lehrkräfte	Lehrkräfte der Sonderschulen sollen, wenn sie mit mehr als der Hälfte ihres Deputats an der allgemeinen Schule arbeiten, dorthin versetzt werden.
Eckpunkt 7: Steuerungsfunktion der Schulverwaltung stärken	Die Staatlichen Schulämter steuern sowohl den Prozess der Schülerlenkung als auch des Lehrereinsatzes. Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot sollen bei der Klassenbildung der allgemeinen Schulen berücksichtigt werden.
Eckpunkt 8: Aufbau eines Sonderpädagogischen Dienstes an beruflichen Schulen	Im Rahmen der Umsetzung der Handlungsempfehlung der Enquete-Kommission "Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft" haben die beruflichen Schulen mit der Einrichtung eines Sonderpädagogischen Dienstes begonnen, der auch wichtige Aufgabenstellungen in Bezug auf inklusiven Unterricht übernimmt und damit einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung von Jugendlichen mit Behinderung auf dem Weg zu einer Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung leistet.

Tabelle 1: Darstellung der Eckpunkte der Schulgesetznovelle des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Februar 2015

Die Anpassungen der gesetzlichen Bestimmungen erfolgen voraussichtlich hinsichtlich der Sonderschulbesuchspflicht, des Elternwahlrechts zum Schulbesuchsort, der Möglichkeit zur Durchführung eines zieldifferenten Unterrichts, der Umsetzungsform von inklusiven Angeboten, der Umstrukturierung von Sonderschulen, der Verortung der Lehrkräfte, des Klassenteilers und des Einsatzes des Sonderpädagogischen Dienstes.

Zum Schuljahr 2012/2013 wurde von der baden-württembergischen Landesregierung die Gemeinschaftsschule eingeführt, die, aus Länderperspektive betrachtet, erstmals die dreigliedrige Schulstruktur verändert und dezidiert inklusiv angelegt sein soll (Bohl & Meissner, 2013). Aufgrund der relativen Kürze des Erprobungszeitraumes liegen derzeit noch keine Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen vor.

2.2 Einstellungsforschung

Seit Gordon Allport, der den Begriff der Einstellungen 1935 maßgeblich geprägt hat, stellen diese eines der zentralen Konzepte der Sozialpsychologie dar (Sutton & Douglas, 2013) und bieten seit den 1960er Jahren forschungsaktive Themenfelder. Seitdem fokussiert sich die Forschung auf die Entstehung von Einstellungen, ihren Zusammenhang mit der Informationsverarbeitung und dem Verhalten und auf die Möglichkeiten einer Änderung von Einstellungen.

2.2.1 Begriffsklärung

Einstellungen können als summarische Gesamtbewertungen von Objekten, Personen, sozialen Gruppen, abstrakten Konstrukten etc. verstanden werden (Maio & Haddock, 2010; Wänke, Reutner & Böhner, 2011). Sie stellen den individuellen Standpunkt einer Person, deren Disposition bzw. deren subjektive Theorien gegenüber einem spezifischen Einstellungsobjekt dar (Gall, Borg & Gall, 1996; Güttler, 2003).

Dabei lassen sich im Spiegel der Zeit zahlreiche Diskussionen darüber nachzeichnen, aus wie vielen Dimensionen sich diese Gesamtbewertungen speisen lassen. Das Einkomponentenmodell nach Thurstone (1931) beispielsweise sieht nur eine, sozusagen globale Komponente als maßgeblich für Einstellungen an – die des Affekts. Das Maß, in dem positive oder negative Gefühle mit einem Einstellungsobjekt verbunden sind, ist folglich ausschlaggebend für die jeweilige Ausprägung der Einstellung (Hogg & Vaughan, 2008). In späteren Veröffentlichungen wurde das Einkomponentenmodell erweitert. Es wurde zwar anerkannt, dass für eine komplexe Einstellung mehr als die affektive Bewertung eine Rolle spielt, diese unterschiedlichen Komponenten aber nicht voneinander unterschieden werden können (Dillon & Kumar, 1985).

Ein weiterer Ansatz, der sich direkt auf die Theorie von Allport (1935) stützt, favorisiert ein Modell aus zwei Komponenten. Neben dem Affekt spielen demnach auch kognitive Elemente für die Bewertung eines Einstellungsobjekts eine Rolle (Bagozzi & Burnkrant, 1979; Zajonc & Markus, 1982). Einstellungen gründen nach dem Zweikomponentenmodell auf Erwartungen und Bewertungen gegenüber einem bestimmten Objektbereich und werden als kognitive und evaluative Handlungsprädikatoren verstanden (Ajzen, 1985; Frey, Stahlberg & Gollwitzer, 1993; Gilovich, Keltner & Nisbett, 2011). Verhaltensbezogene Aspekte stehen diesem Modell nach zwar in einem starken Zusammenhang mit der Einstellung, tragen aber nicht in konstituierender Weise zum Einstellungskonstrukt bei (Ajzen, 2005; Fishbein & Ajzen, 1974).

Diese Hypothese wird im Dreikomponentenmodell (siehe Abbildung 1) negiert. Einstellungen beinhalten in diesem Modell sowohl in der Wahrnehmung von als auch in der Reaktion auf ein Einstellungsobjekt affektive (z.B. Gefühle oder Emotionen wie Freude oder Angst), behaviorale (mit dem Einstellungsobjekt verbundene Verhaltensweisen) und kognitive (Meinungen, Überzeugungen, Gedanken) Dimensionen (Breckler, 1984; Eagly & Chaiken, 1993; Greenwald, 1989; Rosenberg & Hovland, 1960; Triandis, 1971). Das Zusammenspiel der drei Komponenten ist dabei noch nicht gänzlich geklärt. Es wird davon ausgegangen, dass eine individualsbezogene Variation vorliegt. Ob sich eine Einstellung eher auf kognitiven, behavioralen oder eher auf affektiven Bestandteilen gründet, hängt demzufolge von der jeweiligen Person ab (Huskinson & Haddock, 2004).

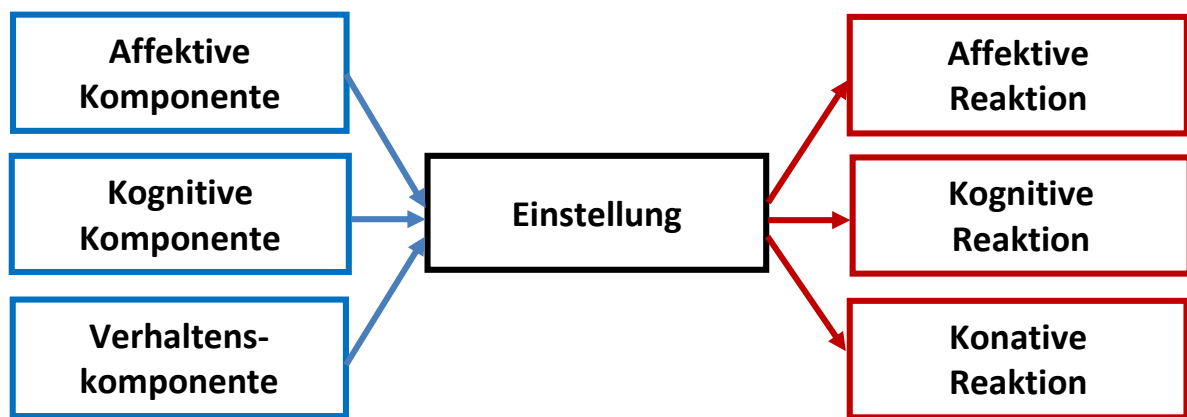


Abbildung 1: Das Dreikomponentenmodell nach Rosenberg und Hovland (1960), eigene Abbildung

Empirische Überprüfungen ergeben kein einheitliches Bild. Es finden sich sowohl für das Dreikomponentenmodell (Mahat, 2008) als auch für das Zweikomponentenmodell (Banaji & Heiphetz, 2010) zahlreiche Studien, die Indizien für das Vorliegen entweder einer zwei- oder einer dreikompositionellen Struktur nachweisen können. Andere Strömungen in der Einstellungsforschung entziehen sich der strittigen Frage, wie viele Komponenten das Einstellungs-konstrukt konstituieren. Vielmehr wird von drei Kategorien an Informationen ausgegangen, aus denen sich Einstellungen prinzipiell speisen können, aber nicht müssen: (1) kognitive Informationen, (2) affektive bzw. emotionale Informationen und (3) Informationen, die sich auf vorangegangenes Verhalten oder zukünftige Verhaltenstendenzen beziehen (Zanna & Rempel, 2008).

2.2.2 Zum Verhältnis von Einstellungen und Verhalten

Die in Kapitel 2.2.1 aufgeworfene Frage, ob Verhaltensweisen nun als Teil des Einstellungskonstruktes oder als mit diesem stark verbunden gelten können, ist in der Forschung stark umstritten und bisher noch nicht abschließend geklärt (siehe dazu auch de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Unabhängig davon, ob nun von einer kompositionellen oder von einer getrennten Struktur auszugehen ist, soll das Zusammenspiel von Affekt, Kognition und Verhalten im Folgenden beleuchtet werden.

Folgt man Kreuz (2002), so können Einstellungen als mentale Prozesse, die sich als Mediatoren zwischen Umweltreizen und Verhaltensreaktionen verorten, charakterisiert werden. Diese Sichtweise impliziert einen prädiktiven Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen Affekt, Kognition und Verhalten (Ajzen, 1991; Ajzen & Fishbein, 2000; Crano & Prislin, 2006; Glasman & Albarracín, 2006; van der Veen, Smeets & Derriks, 2010).

Durch die Veröffentlichungen von Wicker (1969) und Festinger (1964) wurde der Enthusiasmus derer gebremst, die sich durch die Untersuchung von Einstellungen perfekte Verhaltensvorhersagen erhofften. Einige Jahre später gelang es jedoch immer öfter, höhere Korrelationen zwischen Einstellungen und Verhalten nachzuweisen. Beispielsweise untersuchte Kraus (1995) in einem Review von mehr als 100 Studien inwiefern über Einstellungen Verhaltensbereitschaften vorhersagbar werden. Die durchschnittliche Korrelation zwischen der in den Studien erfassten Einstellung und der jeweiligen Verhaltensbereitschaft betrug .38. Darüber hinaus zeigte sich, dass sich die Stärke des Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Verhalten, abhängig vom jeweiligen Themenbereich, stark voneinander unterschied. Sehr hohe Korrelationen fanden sich beispielsweise für die Präferenz für eine bestimmte politische Partei (Einstellung) und deren Wahl (Verhalten); niedrige Korrelationen konnten hinsichtlich des Blutspendens nachgewiesen werden. Darüber hinaus ist die Höhe des Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Verhalten auch von der jeweiligen Stärke der Einstellung abhängig (Holland, Verplanken & van Knippenberg, 2002). Ein Verhalten lässt sich mit größerer Wahrscheinlichkeit bei Menschen, die einem Einstellungsobjekt äußerst positiv entgegenstehen, vorhersagen, als bei Menschen, die dem Einstellungsobjekt nur leicht positiv gegenüberstehen. Verhaltensweisen sind darüber hinaus auch im Stande, die Einstellung einer Person zur Geltung zu bringen (Bohner & Wänke, 2002).

Aufgrund der dargestellten Entwicklungen steht in der aktuellen sozialpsychologischen Forschung nicht mehr die Frage im Vordergrund, ob Einstellungen überhaupt Verhaltensweisen vorhersagen können, sondern unter welchen Bedingungen dies am besten gelingt (Haddock & Maio, 2014; Sutton & Douglas, 2013). Zentral scheint bei der Betrachtung des Zusammenspiels von Einstellungen und Verhalten die Einsicht zu sein, dass nicht von einem perfekten Zusammenhang in Form eines 1:1-Verhältnisses auszugehen ist. Vielmehr spielen für die Stärke des Zusammenhangs eine Reihe von verschiedenen Faktoren (wie dem Einstellungsobjekt und der Einstellungsstärke) eine Rolle, die es zu identifizieren gilt. Einem sehr zentralen Faktor hat sich Ajzen (1991) in diesem Zusammenhang gewidmet. Um darzustellen, unter welchen Umständen sich konkrete Verhaltensweisen aus Einstellungen vorhersagen lassen, erarbeitete er die *Theory of planned behavior* („Theorie des geplanten Verhaltens“)⁴, die mittlerweile in zahlreichen Studien untersucht und evaluiert wurde (Armitage & Conner, 2001; Cooke & Sheeran, 2004; Johnson & Boynton, 2010; MacFarlane & Woolfson, 2013). Laut Ajzen stellt die Absicht bzw. Bereitschaft einer Person die unmittelbare Determinante für ihr konkretes Verhalten dar. Diese Bereitschaft wird wiederum von der Einstellung zum jeweiligen Verhalten, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle bestimmt (siehe Abbildung 2).

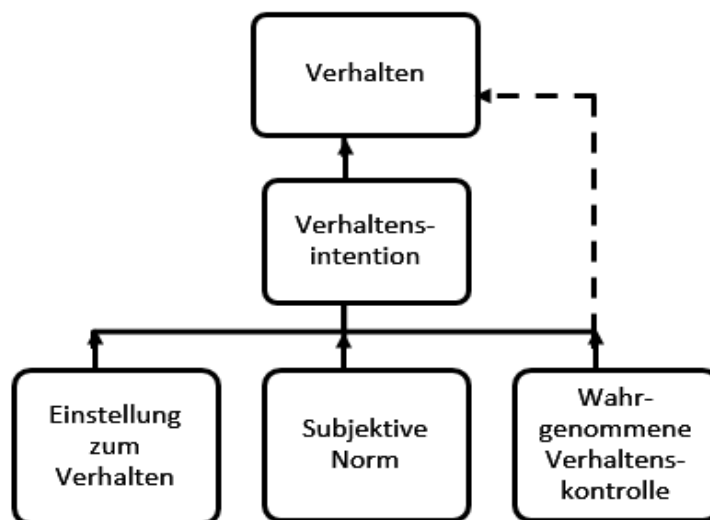


Abbildung 2: Graphische Veranschaulichung der Theorie des geplanten Verhaltens in Anlehnung an Ajzen und Fishbein (2005)

⁴ Die Theorie des geplanten Verhaltens stellt eine Weiterentwicklung der Theorie des überlegten Handelns (Fishbein & Ajzen, 1975) dar. Im Unterschied zum Folgemodell enthielt das Ursprungsmodell die Komponente der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle nicht. Diese wurde erst in der Weiterentwicklung hinzugefügt.

Unter der Einstellungskomponente versteht Ajzen die Einstellung einer Person zum jeweiligen Verhalten bzw. die Einschätzung, ob das Ausführen des Verhaltens als positiv oder negativ bewertet wird. Subjektive Normen bezieht Ajzen auf die Überzeugung einer Person, was andere, bedeutsame Menschen im Umfeld oder die Gesellschaft über die Ausführung des Verhaltens denken. Ein weiterer entscheidender Faktor, der das Verhalten beeinflusst, ist die Einschätzung der Person, ob sie in der Lage ist, das jeweilige Verhalten ausführen zu können. Die Komponente *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* ist demnach eng verbunden mit der eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Sie hat, wie die Einstellung zum Verhalten und die subjektive Norm, einen direkten Einfluss auf die Verhaltensbereitschaft, kann sich aber auch direkt auf das jeweilige Verhalten auswirken, je nachdem, ob die Person nicht nur glaubt, ein Verhalten ausführen zu können, sondern auch tatsächlich dazu in der Lage ist (Haddock & Maio, 2014; Hogg & Vaughan, 2008).

Die Theorie des geplanten Verhaltens weist starke Überschneidungen mit Banduras Konzept der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997a) aus dessen sozialkognitiver Theorie (1991) auf. Bandura (1994) beschreibt mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit, inwiefern Personen sich dazu in der Lage sehen, bestimmte Anforderungen bewältigen zu können. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden demnach als subjektive Gewissheit definiert, mit neuen oder schwierigen Anforderungssituationen auf Grund der eigenen Kompetenzen umgehen zu können. Sie spiegeln die persönliche Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten in spezifischen Kontexten wider (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Nach Bandura (1994) steht die Selbstwirksamkeitsüberzeugung einer Person in Zusammenhang mit vier Dimensionen. Das Ausmaß der Selbstwirksamkeit kann sich kognitiv beispielsweise auf spezifische Zielsetzungen einer Person auswirken und somit die Auswahl von Aufgaben beeinflussen, die in Angriff genommen werden müssen, um das Ziel auch zu erreichen. Auf einer motivationalen Dimension kann sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die Anstrengungen auswirken, die auf sich genommen werden, um bestimmte Ziele, auch nach Rückschlägen, im Blick zu behalten und weiter zu verfolgen. Auch im Hinblick auf die affektiv-emotionale Dimension können Zusammenhänge mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung hergestellt werden. Beispielsweise trägt eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung dazu bei, dass Personen eine höhere Belastung auf sich nehmen und im Stande sind, ein gewisses Stress-Level auszuhalten. Darüber hinaus steht auch die Dimension des selektiven Auswahlprozesses in Zusammenhang

mit der Selbstwirksamkeit, beispielsweise wenn es darum geht, zu entscheiden, welches Vorgehen notwendig ist, um ein Ziel zu erreichen. In Abgrenzung zu verwandten Konstrukten wie dem des Selbstwerts oder des Selbstkonzepts, werden im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit drei Aspekte diskutiert: Selbstwirksamkeit (1) steht in einem engen Zusammenhang mit internalen Attribuierungen, (2) ist auf die Einschätzung zukünftiger Verhaltensweisen, Anforderungen usw. gerichtet und (3) kann generell als sehr handlungsnahes Konzept bezeichnet werden (Schwarzer & Hallum, 2008).

2.2.3 Zur Funktion von Einstellungen

Grundlegend lässt sich feststellen, dass eine der zentralen Funktionen von Einstellungen die Regelung von Annäherungs- und Vermeidungsverhalten ist. Einstellungsobjekte, die eher positiv bewertet werden, rufen dabei bildlich gesprochen eher zuwendende Reaktionen des Einstellungsträgers hervor, während eher negative Einstellungen dementsprechend abwendende Tendenzen hervorrufen (Maio, Esses, Arnold & Olsen, 2004; Wänke et al., 2011). Sieht man von diesen sehr verhaltensbezogenen Funktionen ab, so lässt sich weiter feststellen, dass Einstellungen als Wissensschemata die Verarbeitung neuer Informationen erleichtern und auf diese Weise den Drang nach Wissen um die soziale Welt befriedigen (Briñol & Petty, 2005). Somit ist die Einschätzungsfunktion als Beitrag zur Erleichterung der komplexen Umweltverarbeitung von großem Nutzen.

Unter der sozialen Anpassungsfunktion von Einstellungen versteht man die Möglichkeit, über ähnliche Einstellungen zu bestimmten Einstellungsobjekten andere Personen zu identifizieren, denen man aufgrund dieser Überschneidung gewisse Sympathien entgegen bringt. Als weitere wichtige Funktion kann die Möglichkeit des Wertausdrucks über Einstellungen genannt werden. Durch Einstellungen können ganz allgemein das Selbstkonzept und bestimmte zentrale Werte und Wertvorstellungen einer Person ausgedrückt werden (Gollwitzer & Schmitt, 2009; Haddock & Maio, 2014; Katz, 1960; Maio & Olson, 2000).

2.2.4 Zur Genese von Einstellungen und Einstellungsänderungen

Insbesondere in der englischsprachigen Literatur finden sich verschiedene Theorien, wie Einstellungen gebildet werden. Nach der *mere exposure-theory*, der Theorie der bloßen Darbietung (Monahan, Murphy & Zajonc, 2000; Zajonc, 1968) bilden sich Einstellungen aufgrund von affektiven Reaktionen, die bewussten Gedanken vorausgehen. Nach dieser Theorie können

Einstellungen z. B. zu Personen allein durch die mehrfache Darbietung respektive des mehrfachen Kontakts zu diesen Personen positiv beeinflusst werden. Diese Theorie deckt sich insofern mit der Kontakthypothese nach Allport (1954), innerhalb derer sich der Kontakt zu Menschen ‚anderer Gruppen‘ (z.B. andere ethnische Gruppen, Menschen mit Behinderung, ...) positiv auf die Wahrnehmung und Einstellungen zu diesen Personen auswirkt. Allport beschreibt vier situationale Schlüsselbedingungen, unter denen ein sogenannter Intergruppenkontakt optimal beeinflusst werden kann: die Vergleichbarkeit des sozialen Status der Gruppen, die Gemeinsamkeit von Zielen, die kooperative Prägung der Zusammenarbeit und das Vorherrschen expliziter sozialer Normen. Die Forschung konnte den positiven Effekt des Intergruppenkontakts bestätigen (z.B. Pettigrew & Tropp, 2006) und ergänzte weitere, wichtige Bedingungen. Ein Konsens darüber, welche Bedingungen den Kontakt optimal beeinflussen, konnte jedoch bis heute nicht gefunden werden (Piontkowski, 2011).

Nach dem Modell der kognitiven Reaktionen (Greenwald, 1968; Petty, Ostrom & Brock, 1981) spielen Informationen und Botschaften über das Einstellungsobjekt eine zentrale Rolle bei der Genese von Einstellungen. Im Fokus des Modells steht die Annahme, dass nicht die Rezeption verschiedener Argumente und Informationen maßgeblich für die Einstellung sind, sondern das aktive Denken in Form von kognitiven Reaktionen und Gedanken, die beim Rezipienten durch die Auseinandersetzung mit persuasiven Botschaften generiert werden (Stroebe, 2014; Wänke et al., 2011). Nach Greenwald (1968) hängt demnach die persuasive Wirkung von Informationen auf die Einstellungsgenese weniger von dem Ausmaß ab, in dem die Rezeption der Argumente gefördert wird, sondern vielmehr davon, ob die Person dazu angeregt wird, ihre eigenen (affirmierenden oder negierenden) Gedanken zu den dargestellten Informationen zu entwickeln.

Die Relevanz der Art der Auseinandersetzung bzw. die Qualität der (kognitiven) Reaktionen in Bezug auf Informationen und Argumente für die Entwicklung respektive Veränderung von Einstellungen thematisieren ebenfalls Petty und Cacioppo (1984, 1986). Sie untersuchten unter welchen Bedingungen Personen von einer bestimmten Einstellung überzeugt werden können. Dabei werden prinzipiell zwei Wege unterschieden, die im *Elaboration-Likelihood-Modell* (Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit, ELM) genauer dargestellt werden (siehe Abbildung 3). Demnach trifft eine persuasive Information auf Personen, die sich hinsichtlich der themenspezifischen Motivation und der Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten, unterscheiden. Liegt

ein gewisses Informationsbedürfnis vor, ist jemand motiviert und in der Lage dazu, Informationen und Argumente zu sammeln, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit die zentrale Route gewählt. Es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Information und eine Abwägung der zur Verfügung stehenden Fakten. Einstellungen, die auf diesem Wege gebildet werden, sind meist differenzierter und elaborierter als auf dem zweiten Weg. Der zweite Weg – die periphere Route – wird gewählt, wenn eine Person nur wenig motiviert ist, wenn sie nicht in der Lage ist, die angebotenen Informationen zu verarbeiten oder die Argumente keine ausreichend große Relevanz besitzen. Hier sind die Argumente und deren Qualität nebensächlich, im Vordergrund stehen periphere Hinweisreize (z. B. Länge der Kommunikation, Attraktivität des Senders, ...). Als Ergebnis stehen meist wenig differenzierte Einstellungen, die äußerst anfällig für Änderungen sind.

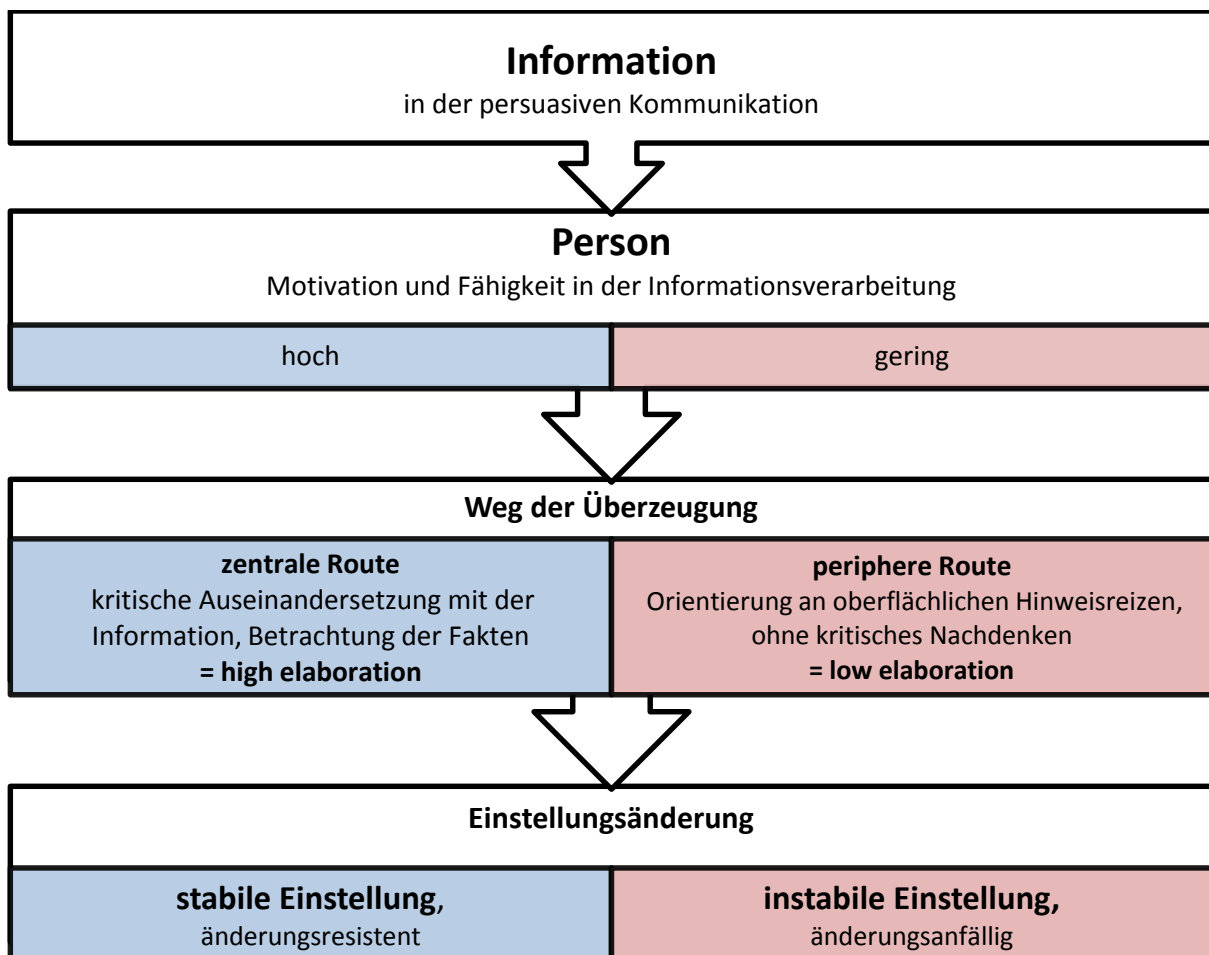


Abbildung 3: Graphische Veranschaulichung des Elaboration-Likelihood-Modells (ELM) nach Petty und Cacioppo (1986), eigene Abbildung

Auf der Grundlage des ELM operiert das heuristisch-systematische Modell (HSM) nach Chaiken und Eagly (1989). Es unterscheidet ebenfalls eine zentrale (systematische) und eine periphere (heuristische) Informationsverarbeitung, sieht aber beide Wege nicht als antagonistische sondern als synergistische, sich überlagernde Prozesse an.

Die beiden Zwei-Prozess-Modelle der Persuasion wurden in vielen Studien evaluiert und spielen in der aktuellen Diskussion zur Genese von Einstellungen eine zentrale Rolle (Crano & Prinstein, 2006; Petty & Wegener, 1999).

Neben den beiden Prozessmodellen zur Genese von Einstellungen und Einstellungsänderungen scheint auch die Berücksichtigung der Theorie der Kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957; Festinger & Carlsmith, 1959) eine wertvolle Ergänzung im Hinblick auf die vorliegende Arbeit zu bieten. Festinger geht in seiner Theorie davon aus, dass Menschen in ihrem psychischen System nach Konsistenz streben, also danach, dass ihre unterschiedlichen Kognitionen im Einklang miteinander stehen und die gezeigten Verhaltensweisen diesen entsprechen. Alle Individuen reflektieren permanent (auch unterbewusst) eigene Entscheidungen, Verhaltensweisen und Sichtweisen. Dabei identifizieren sie Kognitionen, die im Einklang mit anderen Kognitionen oder dem aktuell gezeigten Verhalten stehen (konsonante Kognitionen) neben Kognitionen oder Einsichten, die ein anderes Verhalten plausibel und begründbar erscheinen lassen (dissonante Kognitionen). Je höher der Anteil an dissonanten Kognitionen ist, desto größer ist der Druck, diese Dissonanzen zu reduzieren (Fischer, Frey, Peus & Kastenmüller, 2008; Harmon-Jones, 2000; Hogg & Vaughan, 2008; Stroebe, 2014). Kognitionen sind, nach Festinger, in diesem Zusammenhang Gedanken aber auch bewusste Handlungs- und Verhaltenszustände. Zu Einstellungsänderungen könnte es demnach dann kommen, wenn sich Personen mit einem bestimmten Anteil an dissonanten Kognitionen, der die jeweilige individuelle Toleranzschwelle übersteigt, konfrontiert sehen. Sie werden dann mit hoher Wahrscheinlichkeit versuchen, diese Dissonanzen zu reduzieren, indem neue Einsichten in das bestehende Inventar integriert werden und verschiedene Sichtweisen, Verhaltensweisen usw. angepasst werden (Festinger, 1957; Hogg & Vaughan, 2008).

2.2.5 Forschungsstand zu den Einstellungen zu schulischer Inklusion

Im Folgenden wird der Forschungsstand zu Einstellungen zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen dargestellt. Um die Darstellung der Literaturrecherche übersichtlich zu gestalten, werden nachfolgend alle Forschungsergebnisse aufgegliedert

in schülerInnenbezogene Erkenntnisse, lehrkraftbezogene Erkenntnisse und schulpolitische Erkenntnisse, die mit der Einstellung zu Inklusion zusammenhängen, beschrieben. Abschließend wird in der Literatur nach Verfahren und Instrumenten zur Erhebung von Einstellungen zu Inklusion auf Seiten der Lehrkräfte gesucht.

2.2.5.1 Forschungsbasierte Erkenntnisse, die sich auf Lehrkräfte beziehen

Um Inklusion in der schulischen Landschaft verorten zu können, ist es unumgänglich vor allem diejenigen Beteiligten, die in einem direkten schulischen Handlungszusammenhang stehen, in den Blick zu nehmen. Besonders im internationalen Raum wird – durch zahlreiche Forschungsergebnisse belegt – ein Zusammenhang zwischen dem Erfolg der Implementation von inklusiven Bildungssettings und der Einstellung und der Bereitschaft der daran Beteiligten postuliert (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2012; Avramidis & Norwich, 2002; Boyle et al., 2013; Burke & Sutherland, 2004; Colber, 2010; de Boer, 2012; Eberwein & Knauer, 2009; Feuser, 2005; Gasteiger-Klicpera et al., 2013; Gordon, 2013; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Jordan et al., 2009; Lee, Yeung, Tracey & Barker, 2015; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma & Rouse, 2007). Insbesondere die Bereitschaft ist von zentraler Bedeutung, weil sie als intervenierende Variable interpretiert werden kann, die sowohl die Einstellung als auch das konkrete Verhalten miteinander verknüpft (Mayerl, 2009). Hier lassen sich jedoch deutliche Diskrepanzen erkennen. Während die (geäußerte) Einstellung zu schulischer Inklusion im Allgemeinen positiv ist, ist die Bereitschaft der befragten Lehrkräfte zur konkreten Umsetzung dieser Maßnahmen erkennbar negativer (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, 2012; Dlugosch, 2014; Eberl, 2000; Götz, Hauenschild, Greve & Hellmers, 2015; Kalambouka et al., 2007; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014; Ring, 2005; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Wocken, 2010). Die Untersuchung der Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit, ein realistisches Bild von den Umsetzungsmöglichkeiten im konkreten schulischen Kontext gewinnen zu können. Auf diese Weise können Ansatzpunkte generiert werden, um die – oft noch theoretisch geführte – Debatte mit empirisch gewonnenen Daten zu bereichern (Ahmmed et al., 2012).

Ein weiteres Forschungsinteresse bezieht sich auf mögliche Zusammenhänge zwischen den demographischen Hintergrunddaten der Lehrkräfte und der geäußerten Einstellung. Die Befunde sind in diesem Bereich jedoch nicht eindeutig. Sharma, Forlin und Loreman (2008) weisen in ihrer Studie Anhaltspunkte dafür aus, dass beispielsweise jüngere Lehrkräfte positivere

Einstellungen haben als ältere Lehrkräfte. Demgegenüber finden sich in den Untersuchungen von Avramidis, Bayliss und Burden (2000) und Ahmmed et al. (2012) keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Alter der Befragten. Ähnlich widersprüchliche Ergebnisse können auch hinsichtlich der Berufserfahrung und des Geschlechts zusammengefasst werden. Avramidis und Kalyva (2007), Alghazo und Naggat Gaad (2004) und Sermier Dessemontet et al. (2011) können signifikante Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung und der Einstellung identifizieren. Demnach äußern Lehrkräfte, die weniger Berufserfahrung haben, positivere Einstellungen als ihre erfahreneren Kollegen. Ahmmed et al. (2012) konnten in ihrer Befragung diesen Zusammenhang jedoch nicht replizieren. In deren Studie ließen sich hingegen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und der Einstellung finden. Frauen standen der Inklusion positiver gegenüber als Männer (Ahmmed et al., 2012; Boyle et al., 2013).

Als weitere Hintergrundvariable, die in einem Zusammenhang mit der Einstellung steht, wurde die Schulart, an der die Lehrkraft tätig ist, identifiziert. In einem Review von verschiedenen Studien konnten beispielsweise de Boer, Timmerman, Pijl und Minnaert (2012) zeigen, dass Lehrkräfte an Grundschulen in der Mehrzahl der Studien neutrale und in einigen Studien eher negative Einstellungen zum inklusiven Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung äußerten. Darüber hinaus gaben diese an, sich selbst als nicht genügend vorbereitet und sachkundig einzuschätzen, um Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung zu unterrichten. Boyle et al. (2013) fanden heraus, dass Lehrkräfte, die an Sonderschulen tätig sind, signifikant positivere Einstellungen zum inklusiven Unterricht angaben, als Lehrkräfte an anderen Schularten. Hintermair, Pöhler und Schwarz (2013) fanden in ihrer Studie wiederum Anhaltspunkte, die auf ein gegenteiliges Ergebnis hindeuten. Ihrer Studie zu Folge äußerten Lehrkräfte an Sonderschulen für hörgeschädigte Kinder signifikant negativere Einstellungen zu Inklusion als deren Kolleginnen und Kollegen an Regelschulen.

Weitaus eindeutigerere Erkenntnisse finden sich hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Kontakt zu Menschen mit Behinderung und der Einstellung zu schulischer Inklusion. Generell kann davon ausgegangen werden, dass sich Erfahrungen mit einem spezifischen Einstellungsobjekt direkt auf das Verhältnis zwischen Einstellung und Verhalten auswirken (Ajzen, 2005). Diese Erkenntnis lässt sich auch auf behinderungsbezogene Erfahrungen spezifizieren. Lehrkräfte, die bereits Kontakt zu Menschen mit Behinderung hatten, äußern sich signifikant

positiver über inklusive Bildungssettings als Lehrkräfte, die über keine Kontakterfahrungen verfügen (Ahmmed et al., 2012; Bosse & Spörer, 2014; Brady & Woolfson, 2008; Burke & Sutherland, 2004; Hintermair et al., 2013; Parasuram, 2006; Sermier Dessemontet et al., 2011).

Ähnliche Befunde gelten für den Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem Besuch von Fortbildungen und Trainingsmaßnahmen zu Inklusion. Auch hier kann ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme von Weiter- und Fortbildungsangeboten und der Höhe der Einstellung zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung nachgewiesen werden (Arthur-Kelly et al., 2013; Avramidis & Kalyva, 2007; Boyle et al., 2013; Bradshaw & Mudia, 2006; Colber, 2010; de Boer et al., 2011; Ernst & Rogers, 2009; Howes, Booth, Dyson & Frankham, 2005; Idol, 2006; Jung, 2007; MacFarlane & Woolfson, 2013; Male, 2011; Rae, Mckenzie & Murray, 2011). Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung von Fortbildungen und Trainingsmaßnahmen finden sich hauptsächlich im internationalen Raum einige Hinweise. So konnten Kurniawati, de Boer, Minnaert und Mangunsong (2014) in einem Review von 13 Studien zur Effektivität von Trainingsmaßnahmen zu Inklusion feststellen, dass eine Kombination von längerfristig angelegten Maßnahmen und regelmäßigen Unterstützungsangeboten die Wirkung von Fortbildungen noch verstärken kann. Dieses Erkenntnis wird auch durch die Studien von Fixsen, Blasé, Metz und Van Dyke (2013) und Odom, Cox und Brock (2013) bestätigt. Beide Forschungsgruppen haben unabhängig voneinander herausgefunden, dass eine kontinuierliche (Weiter-)Betreuung nach dem Fortbildungsbesuch verbunden mit technischen Unterrichtsratschlägen, die anwendungsbezogen aufbereitet werden, unbedingt notwendig für die Unterstützung von Lehrkräften in inklusiven Settings sind. Im Allgemeinen lässt sich darüber hinaus festhalten, dass Fortbildungen und Trainingsmaßnahmen, die sich auf spezifische Lehr- und Vermittlungsstrategien fokussieren und an konkreten Unterrichtssituationen, Aufgabenstellungen und Schwierigkeiten anknüpfen, wesentlich effektiver zu einer Erweiterung der Lehrkompetenzen für inklusive Settings beitragen, als allgemein-didaktische Hinweise zum Umgang mit Heterogenität (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002; Kurniawati et al., 2014).

Neben dem Kontakt zu Menschen mit Behinderung und dem Besuch von Fortbildungen zeigte sich in der Literaturrecherche, dass auch die Menge an Wissen um Inklusion in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den erhobenen Einstellungen steht. Lehrkräfte, denen spezifische

Informationen zu inklusiven Bildungssettings zur Verfügung gestellt wurden, äußern demnach positivere Einstellungen zu schulischer Inklusion (Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008; Ghanizadeh, Bahredar & Moeini, 2006; Hunt & Hunt, 2004; Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith et al., 2010; Kurniawati et al., 2014). Beispielsweise haben Kim, Park und Snell (2005) Lehrkräften an Regelschulen, in denen inklusive Klassen implementiert wurden, wöchentliche Informationen in Form von Newslettern zukommen lassen. Diese Newsletter enthielten Informationen zu neuen Schülerinnen und Schülern, Neuigkeiten aus den inklusiven Klassen und kurze Interviews mit den Lehrkräften, die in diesen Klassen tätig waren. Zusätzlich dazu wurde ein wöchentlicher Austausch mit den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ermöglicht. Für die beschriebenen Maßnahmen ergaben sich signifikant positive Zusammenhänge mit den Einstellungen und der Bereitschaft zu Inklusion.

Neben Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im Allgemeinen wird in der Literatur verstärkt auch der Zusammenhang mit Erfahrungen mit der Tätigkeit in inklusiven Unterrichtsssettings hervorgehoben (Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008; Bosse & Spörer, 2014; de Boer et al., 2011; Ernst & Rogers, 2009; Gebhardt, Schwab, Reicher, Ellmeier, Gmeiner et al., 2011; Hellmich & Görel, 2014; Hintermair et al., 2013; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007; Sermier Dessemontet et al., 2011). Lehrkräfte, die bereits die Gelegenheit hatten, in inklusiven Klassen zu arbeiten, standen der Inklusion positiver gegenüber, als Lehrkräfte, die keine praktischen Unterrichtserfahrungen hatten. Entscheidend für die Höhe des Zusammenhangs erschien vor allen Dingen die Qualität der unterrichtlichen Erprobung in Verbindung mit ausreichend Zeit zur Reflexion und Evaluation, weniger die Quantität, also die reine Anzahl an Erprobungsgelegenheiten (Praisner, 2003).

Ein weiterer zentraler Punkt, den die Forschung ausweist, ist der Zusammenhang zwischen Einstellungen und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten – der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997b). Der Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit beeinflusst nach Klassen und Lynch (2007) generell das Leistungsniveau mit welcher eine bestimmte Aufgabe bearbeitet wird und auf welchem Anforderungsgrad eine Herausforderung in Angriff genommen wird. Auch das Ausmaß und die Ausdauer, mit der ein gewisser Grad an Leistungsbereitschaft, auch unter schwierigen Bedingungen, aufrecht erhalten werden kann, wird durch die Selbstwirksamkeitseinschätzung einer Person maßgeblich bestimmt (Almog & Shechtman, 2007). So äußern

Lehrkräfte signifikant positivere Einstellungen zu Inklusion, wenn sie sich selbst als selbstwirksam einschätzen (Ben-Yehuda, Leyser & Last, 2010; Bosse & Spörer, 2014; Hellmich & Görel, 2014; Hintermair et al., 2013; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Brady und Woolfson (2008) konnten etwa zeigen, dass Lehrkräfte, die sich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung sicher und souverän bewegen, generell positiver in Bezug auf inklusiven Unterricht eingestellt sind und ihre Selbstwirksamkeit im Allgemeinen hoch einschätzen. Darüber hinaus weisen Lehrkräfte mit einer hoch ausgeprägten Selbstwirksamkeitseinschätzung signifikant öfter die Tendenz auf, Lehr- und Lernmethoden eigenständig an die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung anzupassen. Brady und Woolfson (2008) konnten ebenfalls nachweisen, dass selbstwirksame Lehrkräfte mögliche Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler signifikant eher mit externen Faktoren attribuierten, als ihre Kolleginnen und Kollegen mit einer schwächer ausgeprägten Selbstwirksamkeitseinschätzung. Dies liefert Hinweise darauf, dass Lehrkräfte, die sich selbstwirksamer einschätzen, auch eher dazu bereit sind, Verantwortung für die Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu übernehmen.

Loreman, Sharma und Forlin (2013) konnten in ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitseinschätzung und den bereits aufgeführten Faktoren wie dem Kontakt zu Menschen mit Behinderung, vorliegenden Erfahrungen mit der Arbeit in inklusiven Settings, dem Besuch von Fortbildungen und Trainingsmaßnahmen und dem allgemeinen Wissen um Inklusion nachweisen.

Da die Einführung und die Umsetzung inklusiver Maßnahmen in der Regel hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte stellt, ist es äußerst verwunderlich, dass bis dato die Befürchtungen und Sorgen von Lehrkräften in Bezug auf Inklusion eher schlecht untersucht sind und sich daher nur wenige bis gar keine Aussagen zur Ausgestaltung der affektiven Einstellungskomponente machen lassen (Bradshaw & Mudia, 2006; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011; Kessels, Erbring & Heierman, 2014). Oft lassen sich nur eher allgemein gehaltene Sorgen von Regelschullehrkräften umreißen, die sich beispielsweise auf die als mangelhaft empfundene Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und Schülerinnen und Schülern mit Behinderung beziehen (Colber, 2010; de Boer, 2012; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Samuel, 1996). In anderen Studien wurde ergänzend dazu die Angst davor thematisiert, nicht

allen Schülerinnen und Schülern im Unterricht gerecht werden zu können (Gordon, 2013; Jordan et al., 2009; Valeo, 2008) beziehungsweise zu wenig Zeit zu haben, um auf die individuellen Bedürfnisse eingehen zu können und eine adäquate Vorbereitung leisten zu können (Jordan et al., 2009; Santoli, Sachs, Romey & McClurg, 2008; Valeo, 2008). Eines der wenigen konkreten Ergebnisse zur Untersuchung der Befürchtungen auf Seiten der Lehrkraft stammt von Götz et al. (2015). Sie konnten zeigen, dass Lehrkräfte, die eher skeptisch gegenüber Inklusion eingestellt sind und vermehrt Bedenken und Sorgen äußern, den zusätzlichen Einsatz von Kolleginnen und Kollegen aus der Sonderpädagogik äußerst stark befürworten.

Generell wird mit der Untersuchung der affektiv geprägten impliziten Überzeugungen und Vorstellungen zum inklusiven Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung ein hoher Erkenntnisgewinn verbunden (Bendixen, 2002; Bendixen & Rule, 2004; Howard, McGee, Schwartz & Purcell, 2000). Implizite oder auch unbewusste Überzeugungen können dann expliziert werden, wenn Lehrkräften die Möglichkeit gegeben wird, über Sorgen und Bedenken offen zu sprechen und diese auch mit Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren und deren Ursprung zu reflektieren (Howard et al., 2000; Kiely, Brownell, Lauterbach & Benedict, 2015). In mehreren Studien konnte zudem aufgezeigt werden, dass sich insbesondere unbewusste Überzeugungen verändern können. Sie werden facettenreicher und differenzierter, wenn Lehrkräften die Möglichkeit eröffnet wird, über ihre aktuellen Lehrkonzepte und deren Passung mit den Anforderungen auf Seite der Schülerinnen und Schüler nachzudenken (Brownlee, Purdie & Boulton-Lewis, 2001; Howard et al., 2000; Stanovich & Jordan, 2002; Stuart & Thurlow, 2000).

2.2.5.2 Forschungsbasierte Erkenntnisse, die sich auf Schülerinnen und Schüler beziehen

In Bezug auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in inklusiven Settings lassen sich vermehrt Anhaltspunkte in der Literatur für einen Zusammenhang zwischen der Art der Behinderung und der Einstellung der Lehrkräfte finden (Bundschuh, Klehmet & Reichardt, 2006). Lehrkräfte stehen demnach einer inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und geistige Entwicklung deutlich negativer gegenüber als der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und/oder sensorischen Beeinträchtigungen (Avramidis & Norwich, 2002; Cagran & Schmidt, 2011; de Boer et al., 2011; Dumke & Eberl, 2002;

Eberl, 2000; Gebhardt et al., 2011; Lee et al., 2015; Savolainen et al., 2012; Wocken, 2010; Yan & Sin, 2014).

Des Weiteren konnte de Boer (2012) nachweisen, dass sich die Einstellungen von Erwachsenen (zum Beispiel von Lehrkräften und Eltern) als Schlüsselfaktor hinsichtlich der Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in inklusiven Settings erweisen. Sie konnte aufzeigen, dass sich die Einstellungen der Erwachsenen auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung auswirken und auf diese Weise maßgeblich für das Ausmaß der Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in schulischen Kontexten verantwortlich sind.

2.2.5.3 Forschungsbasierte Erkenntnisse, die sich auf schulpolitische Bereiche beziehen

Neben Faktoren, die entweder auf Seiten der Lehrkraft oder der Schülerinnen und Schüler zu verorten sind, spielen auch institutionelle Aspekte für die Einstellung von Lehrkräften eine große Rolle. So konnte mehrfach nachgewiesen werden, dass sich schulische Unterstützungsmaßnahmen positiv auf die Einstellung auswirken können (Ahmmed et al., 2012; Boyle et al., 2013; Ernst & Rogers, 2009; Idol, 2006; Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Unter diese Maßnahmen fallen zum Beispiel das Interesse und die wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung, die Einrichtung von Besprechungszeiten mit Kolleginnen und Kollegen und die Vermittlung passender Beratungsangebote.

Vor allen Dingen die Bereitstellung von Ressourcen, die sich positiv auf die schulischen Rahmenbedingungen auswirken, wird als wichtiger Faktor gekennzeichnet, der in einem Zusammenhang mit den Einstellungen von Lehrkräften steht (de Boer et al., 2011; Götz et al., 2015). Die Ressourcen umfassen dabei sowohl die finanzielle als auch die personelle, räumliche und technische Ausstattungssituation der jeweiligen Schulen.

2.2.5.4 Forschungsbasierte Erkenntnisse zu vorliegenden Skalen zur Einstellungsmessung

Im Allgemeinen lassen sich innerhalb der sozialpsychologischen Forschung zwei große Stränge der Einstellungserhebung voneinander abgrenzen: explizite und implizite Verfahren. Das gängigste implizite Verfahren stellt der Implizite Assoziationstest (IAT, Blümke, 2006; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998; Schmitz, 2010) dar. Dieser Test erfasst die Geschwindigkeit mit der ein bestimmtes Einstellungsobjekt mit (evaluativen) Assoziationen verbunden wird und wird über technische Hilfsmittel (Computer) realisiert.

Explizite Verfahren stellen, im internationalen wie im deutschsprachigen Raum, im Rahmen der Einstellungsforschung jedoch noch immer die derzeitige Methode der Wahl dar (Bohner & Wänke, 2002; Gollwitzer & Schmitt, 2009). Ferner erfordert die Durchführung impliziter Testverfahren spezifische technische und strukturelle Bedingungen. Daher wurde bereits in der Planungsphase der dieser Arbeit zugrundeliegenden Studie die Durchführung expliziter Verfahren favorisiert. Alle weiteren Überlegungen beziehen sich daher im Folgenden auf explizite, direkte Verfahren der Einstellungserhebung. Bei der Umsetzung dieser Verfahren rufen die befragten Personen ihre Einstellungen zu bestimmten Themen bewusst ab, um diese, meist über numerische Skalen (bspw. Likert-Skalen), anzugeben (Wänke et al., 2011).

Auffällig bei der Sichtung des Forschungsstandes ist, dass der Bedeutung der Einstellung von Lehrkräften zu Inklusion einerseits eine herausragende Rolle zugeschrieben wird, andererseits jedoch bislang nur wenige geeignete Testinstrumente zur Einstellungserhebung existieren, die sowohl formal als auch inhaltlich überzeugen können (Bryer et al., 2004; Cullen et al., 2010; Kunz et al., 2010; Sze, 2009). Viele Verfahren wurden an geringen Stichprobengrößen validiert (z.B. „Teacher Attitudes Toward Inclusion“-Skala TATI, Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamish, 2003, N = 17; „Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale“ TATIS, Cullen et al., 2010, N = 35; „Attitude Survey Towards Inclusive Education“, ASIE, de Boer et al., 2012, N = 45) oder weisen lediglich überblicksartige (z.B. explorative Faktorenanalyse, Cronbachs Alpha) oder gar keine statistischen Überprüfungen der Testgültigkeit und Reliabilitäten auf. So wurde im angloamerikanischen Sprachraum von Palmer, Borthwick-Duffy und Widaman (1998a, 1998b) die „Parent Attitudes Toward Inclusion“-Skala (PATI) zur Befragung von Eltern entwickelt, die an einer US-amerikanischen (N=460) und an einer australischen (N = 27) Stichprobe getestet wurde (Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001). Die Skala wurde in einer Follow-up Studie von Stanley et al. (2003) für die Befragung von Lehrkräften modifiziert und als „Teacher Attitudes Toward Inclusion“-Skala (TATI, N = 17) veröffentlicht. Beide Skalen umfassen 11 Items, die die drei Bereiche *Qualität der schulischen Förderung*, *soziale Akzeptanz und Selbstakzeptanz* und *Vorteile für das integrierte Kind und die Klasse* umfassen. Kunz et al. (2010) haben die englischsprachigen Skalen für die Verwendung in der Schweiz sprachlich angepasst und die Satzkonstruktion vereinfacht. Die getrennten Skalen „Einstellungen zur Integration“ für Lehrkräfte (EZI-D Lehrpersonen, ursprünglich TATI) und für Eltern (EZI-D Eltern, ursprünglich PATI) blieben erhalten. Aufgrund einer explorativen faktorenanalytischen Untersuchung erschien eine Aufteilung in eine zweifaktorielle Struktur sinnvoller. Die insgesamt elf Items werden im EZI

auf die Faktoren *Schulische Förderung und Unterstützung* (sieben Items) und *Soziale Integration* (vier Items) aufgeteilt. Kunz et al. (2010) haben die beiden Skalen an Lehr- und Fachpersonen ($n = 110$) und an Eltern ($n = 408$) evaluiert. Die Autoren weisen über eine explorative faktorenanalytische Untersuchung ein Cronbachs Alpha von .85 aus. Weitere Beispiele für Verfahren, die lediglich anhand von oberflächlichen Verfahren überprüft wurden, sind die Skalen „My Thinking About Inclusion“ (MTAI) von Stoiber, Gettinger und Goetz (1998, $N = 128$), die „Inclusion Attitude Scale for High School Teachers“ von Ernst und Rogers (2009) und die „Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“-Skala (ORI) von Antonak und Larrivee (1995).

Des Weiteren verengen viele Skalen ihren Fokus auf Teilbereiche des Einstellungskonstruktes, beispielsweise auf die Befürchtungen von Lehrkräften zu Inklusion. Hier ist die „Concerns about Integrated Education“-Skala (CIE, Sharma & Desai, 2002) zu nennen, die die Bedenken von Schulleitungen und Lehrkräften in Bezug auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung erfasst. Eine explorative Faktorenanalyse der insgesamt 21 Items ergab eine Vier-Faktoren-Struktur mit den Faktoren *Concern about Resources* (sechs Items), *Concern about Acceptance* (fünf Items), *Concern about Academic Standards* (sechs Items) und *Concern about Workloads* (vier Items). Die Reliabilität der Skala wurde mit Cronbachs Alpha ($= .91$) überprüft. Insgesamt wurden Lehrkräfte ($n = 484$) und Schulleiterinnen und Schulleiter befragt ($n = 380$). Als weitere Teilbereiche werden die Bereitschaft von Lehrkräften in Abhängigkeit von der Behinderungsform untersucht (z.B. „Attitudes Toward Inclusive Education Scale“ A-TIES, Wilczenski, 1995, $N = 445$; „Teacher Integration Attitudes Questionnaire“ TIAQ, Sideridis & Chandler, 1997, $N = 110$) oder die Einstellung zu schülerbezogenen Faktoren von Inklusion erhoben (TATI, Stanley et al., 2003; EZI-D, Kunz et al., 2010). Die beiden einzigen Testinstrumente, die versuchen, alle drei Einstellungskomponenten (affektiv, behavioral und kognitiv) abzubilden, sind die „Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale“ (MATIES) von Mahat (2008) und der „Attitude Survey Towards Inclusive Education“ (ASIE) von de Boer et al. (2012). Die MATIES-Skala wurde an Primar- und Sekundarstufenlehrkräften ($N = 111$) evaluiert und weist für die drei Subskalen, die sich an den Einstellungskomponenten orientieren, Werte für Cronbachs Alpha zwischen .77 und .91 auf. Der ASIE-Fragebogen wurde an Lehrkräften an Grundschulen ($N = 45$) evaluiert. Auch nach mehreren Überarbeitungsschritten konnte die dreifaktoriell angelegte Struktur nicht bestätigt werden (de Boer et al., 2012).

Neben den oben genannten Skalen zur Erfassung der Einstellungen von Lehrkräften wurden auch Skalen für die Befragung anderer Personengruppen entwickelt. Es finden sich Fragebögen zur Einstellungserhebung für Eltern (z.B. „Parent Attitudes Toward Inclusion“-Skala (PATI), Palmer et al., 1998a & 1998b, N = 487), Schulleitungen (z.B. „Principals’ Attitudes toward Inclusive Education“ PATIE, Bailey, 2004, N=639), Lehramtsstudierenden (z.B. „Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education-Revised“ SACIE-R, Forlin et al., 2011, N = 542; „Teacher Efficacy for Inclusive Practices“ TEIP, Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Rodríguez Hernández, 2010) und Schülerinnen und Schülern gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern mit Behinderung (z.B. „Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Skala“ CATCH, Rosenbaum, Armstrong & King, 1986).

2.2.6 Zur Relevanz von Einstellungsforschung in Bildungskontexten

Auf die hohe Relevanz der Einstellungsforschung in Bezug auf die Implementierung von Inklusion in schulischen Kontexten wurde in der Vergangenheit bereits eindrücklich hingewiesen (Ahmmed et al., 2012; Avramidis & Norwich, 2002; Boyle et al., 2013; Burke & Sutherland, 2004; Colber, 2010; de Boer, 2012; Eberwein & Knauer, 2009; Feuser, 2005; Gasteiger-Klicpera et al., 2013; Gordon, 2013; Jerlinder et al., 2010; Jordan et al., 2009; Loreman et al., 2007; van Laarhoven et al., 2007). Darüber hinaus sprechen aber noch weitere Gründe für die Untersuchung von Einstellungen in Bildungskontexten.

Einstellungen können nach Schaarschmidt (2005) als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften angesehen werden. Sie nehmen somit in gängigen Lehr-Kompetenzmodellen eine bedeutsame Rolle ein (Baumert & Kunter, 2013; Darling-Hammond & Bransford, 2005). In ihnen spiegeln sich professionelle Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele, die maßgeblich die spezifische Handlungskompetenz von Lehrkräften definieren. Insbesondere die Ausprägungen der Berufsmoral, in der sich die individuellen Einstellungen von Lehrkräften manifestieren, sind sowohl für den Umgang mit Heterogenität als auch für die Unterstützungsqualität von Lernumgebungen oder die bevorzugten Referenznormen bei der Leistungsbewertung wegweisend (Baumert & Kunter, 2013). Einstellungen von Lehrkräften können somit als pädagogisch relevante, subjektive Konzeptionen definiert werden, die die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern grundlegend beeinflussen (Baumert & Kunter, 2006; Op’t Eynde, De Corte & Verschaffel, 2002).

Darüber hinaus sind Einstellungen und die mit ihnen verbundenen pädagogischen Überzeugungen als Prädiktoren für die Prozessqualität des Unterrichts von zentraler Bedeutung (Helmke, 2012). In nationalen sowie internationalen Studien lässt sich dieser prädiktorhafte Zusammenhang belegen. So konnten Fives und Buehl (2008) einen direkten Einfluss der Einstellungen einer Lehrkraft auf ihr konkretes professionelles Handeln nachweisen. Dieses Erkenntnis wird auch von anderen Forschungsgruppen belegt. Damit lässt sich zusammenfassen, dass die Einstellungen von Lehrkräften zu didaktischen und pädagogischen Fragestellungen in einem signifikanten Zusammenhang mit der konkreten Unterrichtsgestaltung stehen (Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006). Voss, Kleickmann, Kunter und Hachfeld (2011) gelang überdies die Identifizierung des Einflusses von Lehrereinstellungen auf den tatsächlichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Einstellungen können daher hinsichtlich der allgemeinen Lehr- und Lernprozesse sowie der Schule als System und ihrer gesellschaftlichen Funktionen in einem signifikanten Zusammenhang zum Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen interpretiert werden (Blömeke, 2011). Im Zusammenhang mit dem Umgang mit Heterogenität sind zudem auch die Ergebnisse von Felbrich, Schmotz und Kaiser (2008) relevant. Sie bewiesen, dass sich die Einstellungen von Lehrkräften zum Unterricht und zu Schülerinnen und Schülern in bedeutsamer Weise auf die pädagogische Interaktion im Schulalltag auswirken. Diese These wird auch von Moser, Kuhl, Schäfer und Redlich (2012) gestützt, die eine positive Einstellung gegenüber unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler und die Bereitschaft zur Akzeptanz und Wertschätzung dieser Heterogenität als grundlegend für das Gelingen inklusiven Unterrichts und adäquater Förderung einschätzen.

2.3 Innovationsforschung

Das deutsche Schulsystem und mit ihm die daran beteiligten Lehrkräfte sehen sich, zuletzt durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, mit der Aufgabe konfrontiert, allen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe an einem inklusiven Schulsystem zu ermöglichen. Die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schullandschaft stellt eine der größten Innovationen innerhalb des deutschen Bildungssystems der letzten Jahrzehnte dar und zeigt sich als komplexe Herausforderung für alle Beteiligten. Da institutionelle Entwicklungen und organisationaler Wandel auch in anderen Systemkontexten eine bedeutende Rolle spielen, soll im Folgenden ein Blick auf Erkenntnisse der Untersuchungen zum Wandel – der Innovationsforschung – geworfen werden.

2.3.1 Diffusionstheorie

Innerhalb der Innovationsforschung kann die Diffusionstheorie nach Rogers (2003) als zentrale Theorie zum Prozess der Verbreitung von Innovationen angesehen werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Innovationen entstehen, wie sie implementiert werden können, welche Prozesse dabei ablaufen und inwiefern sich Barrieren innerhalb dieses Implementationsprozesses ergeben können (Hübner, 2002; Rogers, 2003; Ullmann, 2012). Rogers (2003) versteht die Implementierung von Innovationen als das ‚Auseinanderfließen‘ (Diffusion) von Informationselementen entlang sozialer Systeme. Seine Theorie setzt sich mit den Prozessen auseinander, die durch die Einführung und Verbreitung von Innovationen in einem sozialen System ausgelöst werden. Als Innovationen gelten dabei alle Ideen, Prozesse und Objekte, die für eine soziale Gruppe subjektiv als neu und damit als innovativ wahrgenommen werden. Als zentrales Element der Diffusionstheorie lässt sich die Untersuchung der „Innovationsrate“ bezeichnen. Sie gibt an, wie schnell sich Innovationen ausbreiten und markiert, mit welcher Geschwindigkeit Innovationen von einer bestimmten Zielgruppe angenommen werden. Die Innovationsrate lässt sich unter Bezugnahme auf verschiedene Innovationstypen näher beschreiben (siehe dazu Abbildung 4). Rogers (2003) unterscheidet die Innovatoren („innovators“, ca. 2,5%), die der Innovation überzeugt und experimentierfreudig gegenüberstehen von den frühen Übernehmern („early adopters“, ca. 13,5%), die quasi als Vorbilder für die innovationsbereite breite Masse, die frühe Mehrheit („early majority“, ca. 34%) dienen. Dieser folgt die eher innovationsverhaltene späte Mehrheit („late majority“, ca. 34%) und schließlich die

Gruppe der skeptischen Nachzügler („laggards“, 16%)⁵. Wenn alle Innovationstypen die Innovation gänzlich angenommen haben ist der Diffusionsprozess abgeschlossen und somit die Innovation durchgesetzt (Howaldt & Schwarz, 2010).

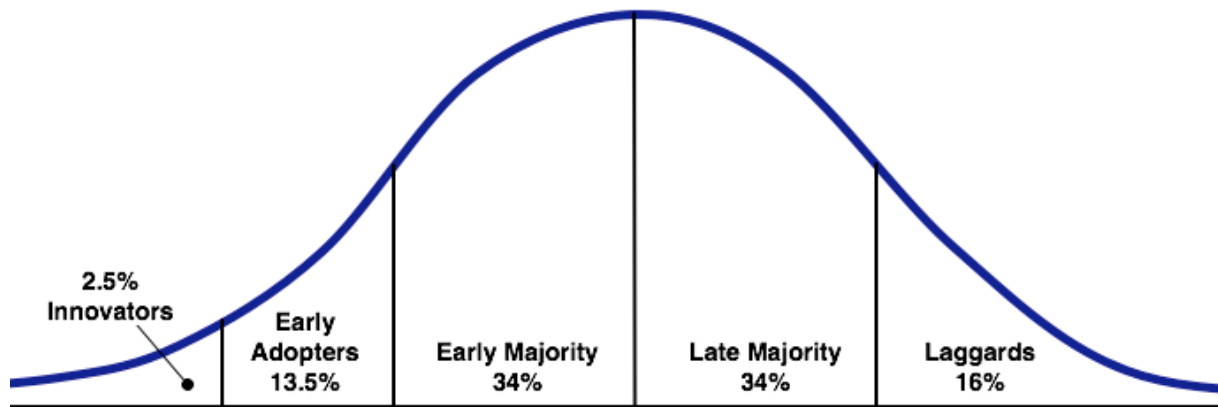


Abbildung 4: Darstellung der zahlenmäßigen Verteilung verschiedener Innovationstypen (Rogers, 2003)

Generell ist die Innovationsgeschwindigkeit vom jeweiligen sozialen System und den dort immanenten funktionalen und kommunikativen Strukturen und darüber hinaus von bestimmten systeminternen Normen und Werten abhängig, die eine Implementierung der Innovation erleichtern oder aber erschweren (Dimai, 2012). Ferner lassen sich neben dieser generellen Rahmung auch spezifische Faktoren, die die Geschwindigkeit der Innovationsdiffusion beeinflussen, ausmachen. Hierzu zählen die Eigenschaften von Meinungsbildnerinnen und -bildnern, die Konstitution der Individuen der Zielgruppe, die Eigenschaften der Innovation und die Struktureigenschaften des sozialen Systems, in dem die Innovation implementiert werden soll (Ullmann, 2012). Obschon alle Faktoren von großer Bedeutung sind, soll der Fokus im Folgenden auf die innovationsspezifischen und auf die individuellen, personenbezogenen Aspekte gerichtet werden.

2.3.2 Innovationsspezifische Eigenschaften

Innovationsspezifische Eigenschaften beschreiben die Charakteristika einer Innovation, die von jedem Individuum subjektiv wahrgenommen werden. Rogers (2003) unterscheidet in seiner Diffusionstheorie die folgenden fünf Charakteristika: *relativer Mehrwert*, *Kompatibilität*,

⁵ Rogers ermittelte die prozentualen Verteilungen über empirische Studien zu verschiedenen Innovationen und replizierte in zahlreichen Folgestudien die Werte erfolgreich.

Komplexität, Erprobbarkeit und Beobachtbarkeit. Mit dem *relativen Mehrwert* ist das Ausmaß an bedürfnisbefriedigenden Vorteilen, die die Innovation für den Anwendenden mit sich bringt, im Vergleich zur bisherigen Handhabung ohne die Innovation gemeint. Ob eine Innovation mit den eigenen Werten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Bedürfnissen übereinstimmt, wird mit der *Kompatibilität* einer Innovation gekennzeichnet. Unter der *Komplexität* wird der mit einer Umsetzung der Innovation wahrgenommene Schwierigkeitsgrad verstanden, der sich im Lernaufwand, der für die Umsetzung nötig ist, manifestiert. Ein weiteres Charakteristikum ist die *Erprobbarkeit*, also ob Möglichkeiten zur Verfügung stehen, sich mit der Innovation auseinander zu setzen und diese in einem gewissen Rahmen ausprobieren zu können. Inwiefern die Umsetzung einer Innovation bemerkbar ist, wird unter der Dimension *Beobachtbarkeit* verstanden. Beobachtbar wird eine Innovation dann, wenn sie einerseits kommunizierbar im Sinne von vermittelbar und andererseits visuell wahrnehmbar ist (Borchert, Goos & Hagenhoff, 2003). Nach Rogers (2003) steigen die Chancen einer erfolgreichen Implementierung einer Innovation maßgeblich, wenn die Faktoren *relativer Mehrwert, Kompatibilität, Erprobbarkeit* und *Beobachtbarkeit* in der Wahrnehmung des Individuums stark und der Faktor *Komplexität* schwach ausgeprägt sind.

2.3.3 Personenbezogene Eigenschaften

Die Eigenschaften des Individuums, das die Innovation annehmen bzw. umsetzen soll, bestimmen maßgeblich dessen Innovationsbereitschaft und das innovationsbezogene Verhalten (Borchert et al., 2003). Im Zuge seiner Adoptionstheorie unterscheidet Rogers (2003) daher Faktoren, die zu einer Übernahme (Adoption) oder einer Ablehnung (Rejektion) einer Innovation durch ein Individuum führen. Talke und Heidenreich (2014) bauen auf Rogers Innovationsentscheidungsmodell (2003) auf und teilen den Prozess der Entscheidung für oder gegen die Übernahme einer Innovation in fünf Phasen ein: *Kenntnisnahme, Meinungsbildung, Entscheidung, Implementierung* und *Bestätigung* (Abbildung 5). In der Phase der Kenntnisnahme kommt das Individuum erstmalig bewusst mit der Innovation in Kontakt, ein Kennenlernen der Grundidee der Innovation findet statt. Durch diese erste Kontaktphase kann es zu einer unreflektierten Akzeptanz der Innovation kommen, die sich in einer gewissen Bereitschaft des Individuums äußert, sich weiter mit der Innovation in der folgenden Phase der Meinungsbildung zu beschäftigen. Kommt es in der ersten Phase jedoch zu einer unreflektierten Resistenz, also einer nicht-sachlich begründbaren affektiven Abneigung gegen eine Innovation, kann dies

zu passivem Widerstand führen. Unreflektierte Akzeptanz steht oft in einem engen Zusammenhang mit einer generell abwehrenden Haltung Innovationen, egal welcher Art, gegenüber (Kim & Kankanhalli, 2009; Laumer & Eckhardt, 2012). In der Phase der Meinungsbildung wird die affektive Wahrnehmung des Innovationsgegenstandes durch die kognitive Dimension erweitert. Es findet eine informationsgestützte Auseinandersetzung statt. In dieser Phase wird ein Abgleich mit den in Kapitel 2.3.2 beschriebenen innovationsspezifischen Eigenschaften hergestellt. Das Ergebnis dieses Abwägungsprozesses kann eine reflektierte Akzeptanz oder eine reflektierte Resistenz hinsichtlich der Innovation sein. In der Entscheidungsphase wird auf Grund der affektiven und kognitiven Einstellung der Innovation gegenüber eine Entscheidung für oder gegen die Übernahme getroffen, die in der anschließenden Implementierungsphase auch aktiv-handelnd umgesetzt wird. In der abschließenden Phase der Bestätigung erfolgt eine Evaluation des bisherigen Implementationsprozesses, in Folge dessen affektive und/oder kognitive Bewertungen und Verhaltensweisen durch das Individuum nochmals mit der praktischen Umsetzung abgeglichen werden (Talke & Heidenreich, 2014).

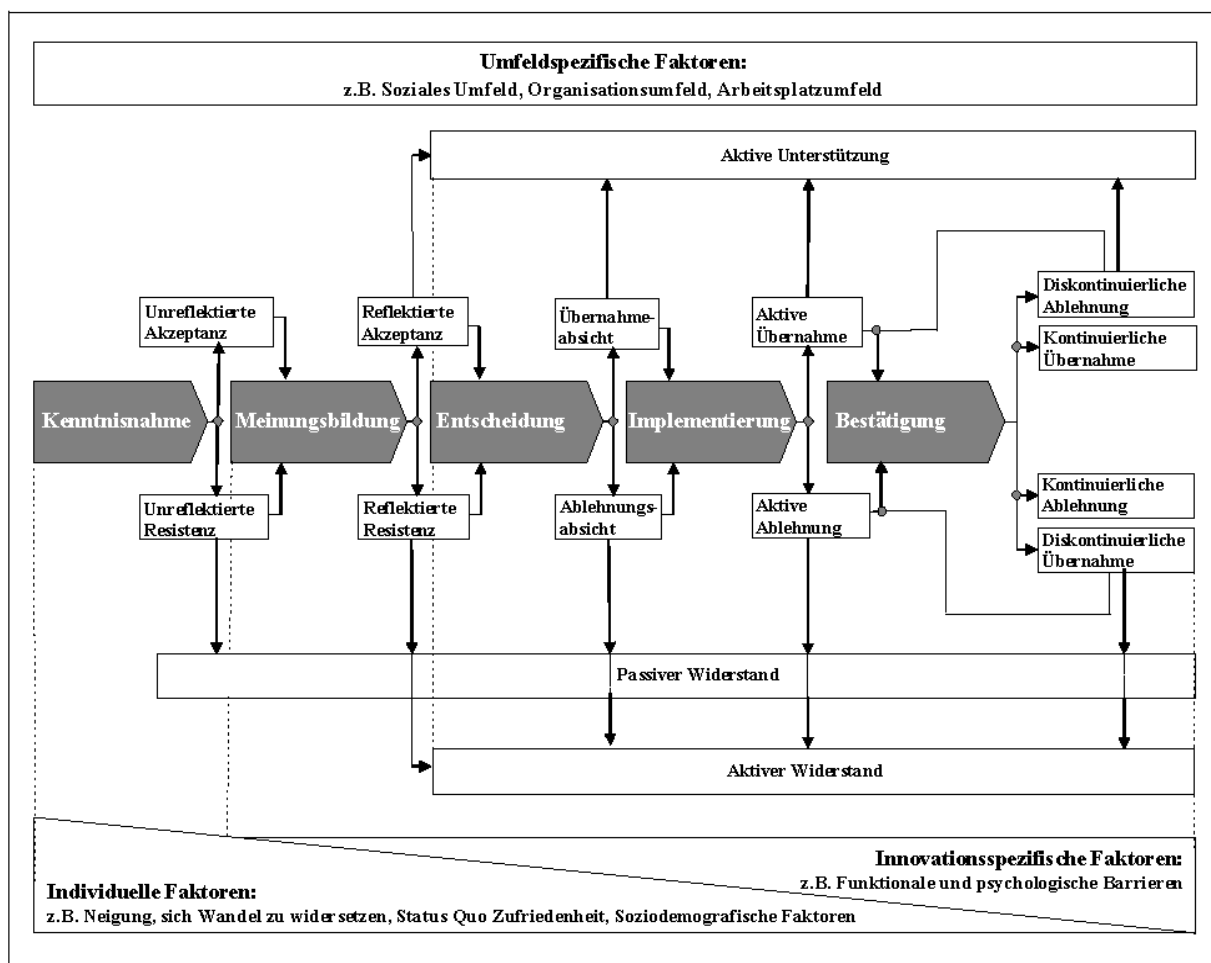


Abbildung 5: Veranschaulichung des integrativen Innovationsentscheidungsmodells (Talke & Heidenreich, 2014)

Wie Abbildung 5 zu entnehmen ist, kann es in allen Phasen der Innovationsentscheidung zu Innovationsbarrieren (Mirow, 2010) in Form von Resistenz und Ablehnung kommen.

2.3.4 Umgang mit Innovationsbarrieren

Zentral für die Einordnung des beschriebenen Innovationsentscheidungsmodells ist die Frage, inwiefern Innovationen auf freiwilliger Basis vom Individuum umgesetzt werden können, oder ob ein gewisser Innovationsdruck vorherrscht. Organisational vorgegebene Umsetzungen von Innovationen, wie im Falle der Implementierung schulischer Inklusion, können bereits in frühen Phasen der Innovationsentscheidung zu extremen Formen von passivem und aktivem Widerstand führen (Talke & Heidenreich, 2014). Gründe für Resistenzen und Ablehnungen können in individuellen Faktoren begründet sein. Beispielsweise können die Tendenz, Veränderungen generell ablehnend gegenüber zu stehen, oder eine hohe Zufriedenheit mit dem Ist-Zustand erklärende Faktoren sein (Kim & Kankanhalli, 2005). Auch die mangelnde Einsicht in die Vorzüge der betreffenden Innovation (Rogers, 2003) kann zu beachtlichem Widerstand führen. Darüber hinaus können auch umfeldspezifische Faktoren, wie die wahrgenommene negative Einstellung von Kolleginnen und Kollegen zur Innovation oder die als mangelhaft empfundene Unterstützung bei der Umsetzung hinderliche Faktoren darstellen. Insbesondere Faktoren wie Zeitmangel, eine hohe Belastung im Berufsalltag und sozialer Druck von Kolleginnen und Kollegen können zu einer deutlichen Diskrepanz zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen führen (Talke & Heidenreich, 2014). Wird nicht mit geeigneten Maßnahmen den Formen von passivem und aktivem Widerstand entgegen gewirkt, kann es zu einer nur schwer überwindbaren Manifestation der Ablehnung einer Innovation kommen. Geeignete Maßnahmen setzen dabei sowohl an den innovationsspezifischen als auch an den personenspezifischen Eigenschaften an. So kann sowohl die Einsicht in die Vorzüge und Vorteile (relativer Mehrwert) einer Innovation gesteigert werden. Durch die Stärkung der Fähigkeiten und Kenntnisse des Individuums in Bezug auf die Innovation kann wiederum die Einstufung der Kompatibilität einer Innovation positiv beeinflusst werden. Durch die Bereitstellung bedürfnisgerechter Informationen und beispielhafter Anwendungsmöglichkeiten kann die wahrgenommene Komplexität der Innovation durch das Individuum reduziert werden (Fullan, 2007). Werden innovationsspezifische Erfahrungsräume und Trainingsmaßnahmen bereitgestellt, können darüber hinaus verschiedene Formen der Erprobung der Innovation unterstützt werden. Eine möglichst frühe Einbindung aller Organisationsmitglieder in die konkrete Ausgestaltung der Innovation könnte einen weiteren Anhaltspunkt zur Reduktion von ablehnenden

Tendenzen markieren (Heidenreich & Spieth, 2013; Laukkanen, Sinkkonen & Laukkanen, 2008; Mirow, 2010; Rogers, 2003).

2.3.5 Die Implementierung schulischer Inklusion aus Sicht der Innovationsforschung

Für eine differenziertere Betrachtung der Verankerung inklusiver Bildungsprozesse im deutschen Schulsystem lohnt der Blick auf das von Dimai (2012) abgewandelte Modell des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner (1981) in Abbildung 6. Demnach lassen sich vier Ebenen unterscheiden, auf denen im Zuge der Implementierung von Inklusion Änderungen vorgenommen werden müssen.

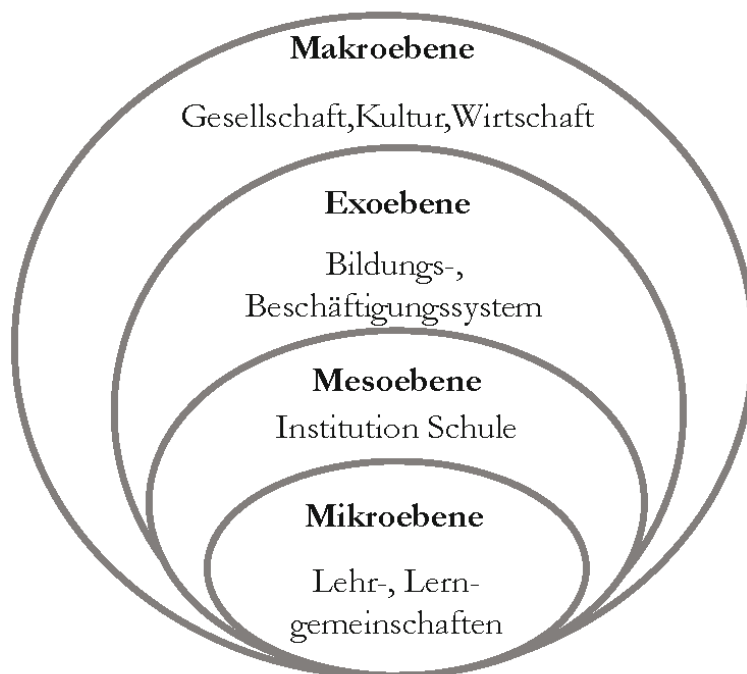


Abbildung 6: Der ökosystemische Ansatz in Bezug auf schulische Kontexte (Dimai, 2012, in Anlehnung an Bronfenbrenner, 1981)

Auf der *Mikroebene* verändern sich die Lehr- und Lerngemeinschaften durch die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung für die Lehrkraft unmittelbar. Durch die gesteigerte Heterogenität der inklusiven Klassengemeinschaft erhalten das Wissen um differenzierte Unterrichts- und Lernmöglichkeiten, Kooperationen mit anderen Lehrkräften und die Berücksichtigung inklusiver didaktischer Konzeptionen einen neuen, gewichtigeren Stellenwert. Diese Veränderung der beruflichen Praxis bedingt wiederum Veränderungen auf der *Mesoebene*, der Institution Schule. So müssen geeignete Rahmenbedingungen, wie ange-

passte Fort- und Weiterbildungsangebote, Kooperationszeiten sowie Hospitationsmöglichkeiten in bereits etablierten inklusiven Settings zur Verfügung gestellt werden. Auf der *Exoebene*, der Ebene des Bildungs- und Beschäftigungssystems, muss durch die Anpassung bestehender Schulgesetze und Bildungspläne und der Erarbeitung umsetzbarer Finanzierungspläne eine sinnvolle systemtechnische und finanzielle Rahmung des Implementierungsprozesses erfolgen. Auf der *Makroebene* müssen überdies inklusive Werte und Perspektiven innerhalb der Gesellschaft, der Kultur und der Wirtschaft verortet und gefestigt werden (Dimai, 2012). Letztlich kann damit die Implementierung der Innovation Inklusion als Aufgabe, Herausforderung und Chance aller Beteiligten auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems angesehen werden.

3 Untersuchungsschwerpunkte und empirische Fragestellungen

Mit Bezug zu der übergeordneten Fragestellung der Arbeit: **„Wie können die Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung adäquat erfasst werden und welche strukturellen und inhaltlichen Erkenntnisse lassen sich daraus ableiten?“** und zu den theoretischen Ausführungen des vorangegangenen Kapitels sollen an dieser Stelle die bestehenden Lücken innerhalb der Einstellungsforschung zu Inklusion in schulischen Settings in Deutschland dargestellt werden. Hieraus werden dann die jeweiligen Forschungsdesiderata abgeleitet und aus ihnen wiederum die Untersuchungsschwerpunkte extrahiert. Jeder dieser Schwerpunkte wird in einem weiteren Schritt operationalisiert und mündet in die Aufstellung der zu prüfenden Forschungshypothesen bzw. der zu untersuchenden Forschungsfragen.

3.1 Entwicklung und Validierung einer Skala zur Einstellungserhebung

Wie in Kapitel 2.2.5 dargestellt wurde, besteht ein erheblicher Mangel an reliablen Skalen um die Einstellungen von Lehrkräften zu überprüfen (Bryer et al., 2004; Kunz et al., 2010; Sze, 2009). Skalen – ob aus dem internationalen oder dem deutschen Sprachraum –, die anhand von statistischen *state-of-the-art*-Methoden evaluiert wurden, stellen eine große Lücke in der themenbezogenen Einstellungsforschung dar und fehlen fast gänzlich (de Boer et al., 2010; Mahat, 2008).

Fast alle Instrumente, die zur Einstellungserhebung entwickelt und genutzt werden, wurden auf ihre statistische Eignung und Güte über explorative Faktorenanalysen verbunden mit der Berechnung von Cronbachs Alpha untersucht (z.B. Ernst & Rogers, 2009; Kunz et al., 2010). Dabei dienen sowohl die explorative Faktorenanalyse als auch die Bestimmung von Cronbachs Alpha lediglich der Prüfung der Eindimensionalität der Itemstruktur und zählen somit zu den Verfahren der ersten Generation der Reliabilitätsprüfung (Weiber & Mülhhaus, 2014). Beide Verfahren liefern weder belastbare Aussagen zu den Indikator- und Konstruktreliabilitäten noch zur Messäquivalenz. Sie erlauben somit keine explizite Schätzung von Messfehlern und damit auch keine statistische Validitätsprüfung der entwickelten Skalen (Kline, 2011; Ullmann, 2014). Viele Instrumente wurden zudem an geringen Stichprobenumfängen getestet (z. B. Cullen et al., 2010; Stanley et al., 2003), was sich ebenfalls als problematisch für die Aussagekraft der Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse erweist (Bühner, 2011).

Neben der Anwendung von oftmals mangelhaften Überprüfungsverfahren weisen viele Instrumente auch inhaltliche Defizite auf. Die meisten Instrumente beschränken sich entweder auf Auswirkungen von Inklusion auf Schülerinnen und Schüler oder auf Lehrkräfte und nehmen dabei oft nur eine Dimension des Einstellungskonstruktes in den Blick (z.B. Sharma & Desai, 2002; Sideridis & Chandler, 1997; Wilczenski, 1995). Vielen Studien fehlt zudem eine theoretisch überzeugende Konzeptualisierung hinsichtlich des zugrundeliegenden Einstellungskonstrukts, das oft nur rudimentär thematisiert wird (de Boer, 2012). Zwischen geäußerten Einstellungen und der tatsächlichen Bereitschaft besteht in der Realität meist eine große Diskrepanz – Einstellungen sind meist positiver als die Bereitschaft (zur generellen Diskrepanz zwischen Einstellungen und Bereitschaft: Greitemeyer, 2012; Wänke et al., 2011; Hogg & Vaughan, 2008; Smith & Terry, 2012; Sutton & Douglas, 2013; zur spezifischen Diskussion dieses Umstands im Kontext von Inklusion: Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, 2012; Dlugosch, 2014; Eberl, 2000; Götz et al., 2015; Kalambouka et al., 2007; Kullmann et al., 2014; Ring, 2005; Savolainen et al., 2012; Wocken, 2010). Dieser Umstand wird aber in der Mehrheit der Untersuchungen zu Einstellungen nicht berücksichtigt, da die verhaltensnahe Dimension meist nicht Gegenstand des Forschungsinteresses ist. So wären Skalen wünschenswert, die inhaltlich sowohl auf die Schülerschaft gerichtete und damit fremdbezogene Faktoren (z.B. die Einschätzung der Möglichkeiten leistungsbezogener Förderung in inklusiven Settings oder die Einschätzung der Auswirkung auf das soziale Miteinander) als auch selbstbezogene Faktoren (Calderhead, 1996; Wischmeier, 2012), die sich auf die Lehrkraft beziehen (z. B. die Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion), berücksichtigen und damit neben der kognitiven Komponente auch die verhaltensnahe Komponente des Einstellungskonstrukts fokussieren (Bosse & Spörer, 2014; de Boer et al., 2011; Mahat, 2008).

Da die affektive Komponente bislang nur ungenügend untersucht wurde, sollte diese im Sinne einer hypothesengenerierenden Vorgehensweise über ein offenes Forschungsdesign erhoben werden. Darauf wird unter 3.2 noch näher eingegangen.

Aus den beschriebenen Forschungslücken und -desiderata ergeben sich die ersten beiden Untersuchungsschwerpunkte:

Untersuchungsschwerpunkt 1:

Es soll eine deutschsprachige Skala zur Erhebung der Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion im schulischen Kontext entwickelt werden. Die Skala soll schulartübergreifend einsetzbar sein und anhand von elaborierten statistischen *state-of-the-art*-Methoden evaluiert werden. Die Skala soll dabei sowohl die kognitive als auch die verhaltensbezogene Komponente des Einstellungskonstruktes widerspiegeln.

Für den ersten Untersuchungsschwerpunkt lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- H3.1.1:** Durch die inhaltsanalytische und theoretisch fundierte Zusammenstellung von Items aus bestehenden Instrumenten lässt sich eine optimierte Skala zur Einstellungserhebung entwickeln, die die strukturmethologischen Schwächen bestehender Instrumente zu beseitigen vermag.
- H3.1.2:** In der neu entwickelten Skala lassen sich strukturell drei Faktoren voneinander unterscheiden, von denen zwei die Einschätzungen auf einer kognitiven und der andere jene auf einer verhaltensbezogenen Einstellungsdimension markieren.
- H3.1.3:** Durch den Einsatz adäquater elaborierter statistischer Methoden zur Untersuchung der Reliabilität und der Validität entspricht die neu entwickelte Skala den hohen und gängigen Gütekriterien statistischer Überprüfungen.

Untersuchungsschwerpunkt 2:

Inhaltlich soll es durch die Verwendung der zu entwickelnden Skala möglich sein, sowohl fremdbezogene in Form von schülerInnen- als auch selbstbezogene in Form von lehrkraftbezogenen Faktoren zu erheben. Die Faktoren, die sich auf die Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings beziehen, sollen die Einschätzungen einerseits zu leistungsbezogenen und andererseits zu sozialen Auswirkungen erheben. Der Faktor, der sich auf die Lehrkräfte in inklusiven Settings bezieht, soll die persönliche Bereitschaft zum Unterricht in inklusiven Klassen abbilden.

Folgende Hypothesen werden für den zweiten Untersuchungsschwerpunkt abgeleitet:

- H3.1.4:** Durch den Einsatz der Skala können die fremdbezogenen Einschätzungen von Lehrkräften zu den Auswirkungen von Inklusion auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings als Teil der kognitiven Komponente erhoben werden.
- H3.1.5:** Durch den Einsatz der Skala können die fremdbezogenen Einschätzungen von Lehrkräften zu den Auswirkungen von Inklusion auf das soziale Miteinander von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings als Teil der kognitiven Komponente erhoben werden.
- H3.1.6:** Durch den Einsatz der Skala können die selbstbezogenen Einschätzungen von Lehrkräften zu ihrer Bereitschaft, in inklusiven Settings zu arbeiten, als Teil der verhaltensbezogenen Komponente erhoben werden.

3.2 Untersuchung der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes

Die affektive Komponente wird in der internationalen und nationalen Forschung vergleichsweise selten untersucht und spielt oft nur eine untergeordnete Rolle (Bradshaw & Mudia, 2006; Forlin et al., 2011; Kessels et al., 2014; Sharma & Desai, 2002). Dabei bietet die Auseinandersetzung mit dem emotional behafteten Teilbereich der Einstellung die Möglichkeit, subjektive Deutungsmuster der Befragten in Bezug auf inklusiven Unterricht präziser darzustellen (Dederich, 2014; Heflin & Bullock, 1999; Werts, Wolery, Snyder, Caldwell & Salisbury, 1996). Insbesondere sollten negative Affekte wie Sorgen und Befürchtungen in den Fokus der Forschung genommen werden, da sich Hürden und Hindernisse bei der Umsetzung von Neuerungen sehr stark aus diesem emotionalen Teilbereich speisen (Gordon, 2013; Jordan et al., 2009; Valeo, 2008).

In den Ausführungen zu innovationsspezifischen Erkenntnissen (siehe Kapitel 2.3.2) konnte darüber hinaus aufgezeigt werden, dass gerade im Erstkontakt mit Innovationen, in der Phase der Kenntnisnahme, affektive Aspekte maßgeblich dazu beitragen, ob sich ein Individuum weiter mit dem spezifischen Themenbereich beschäftigt oder aber eine resistenzgeprägte Ten-

denz entwickelt (Rogers, 2003; Talke & Heidenreich, 2014). Durch die Explikation der zugrundeliegenden subjektiven Theorien und Erklärungsmuster könnten ferner konkrete Ansatzpunkte und Handlungsalternativen aufgezeigt werden, wie inklusive Settings insbesondere unter Rücksichtnahme auf die mit der Umsetzung befassten Lehrkräfte im Bildungssystem implementiert werden können (Bendixen & Rule, 2004; Kiely et al., 2015).

Untersuchungsschwerpunkt 3:

Die affektive Komponente des Einstellungskonstruktes soll bei Lehrkräften in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion im deutschen Bildungssystem untersucht und dargestellt werden. Dabei sollen sowohl die *Befürchtungen* von Lehrkräften als auch deren *positive Erwartungen* erfasst und analysiert werden.

Da, wie dargestellt werden konnte, bisher nur wenige Erkenntnisse zu diesem Untersuchungsschwerpunkt zu finden sind, wird der Untersuchungsschwerpunkt 3 explorativ angelegt. Im Folgenden werden daher Forschungsfragen formuliert.

F3.2.1: Welche spezifischen *Befürchtungen*, als Teilbereich der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes, äußern Lehrkräfte in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion?

F3.2.2: Welche spezifischen *positiven Erwartungen*, als Teilbereich der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes, äußern Lehrkräfte in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion?

3.3 Untersuchung der inhaltlichen Zusammenhänge

Der Darstellung des Forschungsstands (Kapitel 2.2.5) ist weiter zu entnehmen, dass bestimmte Variablen identifiziert werden konnten, die in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit der Ausprägung der Einstellung zu Inklusion stehen. Im internationalen, vor allem im englischsprachigen, Raum konnten die Aspekte *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* (z. B. Ahmed et al., 2012; Bosse & Spörer, 2014; Sermier Dessemontet et al., 2011), *Erfahrungen*

mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings (z. B. Ernst & Rogers, 2009; Gebhardt et al., 2011; Hellmich & Görel, 2014), *Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion* (z. B. Arthur-Kelly et al., 2013; Boyle et al., 2013; MacFarlane & Woolfson, 2013) und die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* (z. B. Ben-Yehuda et al., 2010; Bosse & Spörer, 2014; Urton et al., 2014) als solche Variablen herausgearbeitet werden. Darüber hinaus ergeben sich ebenfalls Anhaltspunkte für einen Zusammenhang zwischen der *Schulart*, an der die Lehrkraft tätig ist (z. B. Boyle et al., 2013; de Boer et al., 2012), und der Einstellung sowie der *Art der Behinderung* der Schülerinnen und Schüler (z. B. Cagran & Schmidt, 2011; Gebhardt et al., 2011; Savolainen et al., 2012), die inklusiv beschult werden sollen, und der Einstellung zu Inklusion. Da die große Mehrheit der Studien aus dem englischsprachigen Raum stammt, können die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf deutsche Verhältnisse übertragen werden. Aktuell mangelt es an Studien, die die Einstellung von Lehrkräften in Deutschland, und damit auch in Baden-Württemberg, zu Inklusion untersuchen (Stellbrink, 2012). Auf diese Forschungslücke soll daher innerhalb des vierten Untersuchungsschwerpunktes Bezug genommen werden.

Untersuchungsschwerpunkt 4:

Anhand der neu entwickelten Skala sollen die Einstellungen von Lehrkräften in der Rhein-Neckar-Region (Baden-Württemberg) zu Inklusion untersucht und dargestellt werden. Darüber hinaus soll mittels geeigneter statistischer Verfahren untersucht werden, inwiefern sich Unterschiede in der Ausprägung aller drei Komponenten des Einstellungskonstruktes in Abhängigkeit der Aspekte *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung*, *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings*, *Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion*, *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, *Schulart der Lehrkraft* und *Art der Behinderung des Kindes bzw. des Jugendlichen* ergeben.

Für den vierten Untersuchungsschwerpunkt werden die folgenden Hypothesen abgeleitet:

- H3.3.1:** Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.1.a), der verhaltensnahen (H3.3.1.b) und der affektiven (H3.3.1.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften an unterschiedlichen *Schularten* unterscheidet sich voneinander. Darüber hinaus steht der Aspekt der *Schulart* in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.1.d).

- H3.3.2:** Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.2.a), der verhaltensnahen (H3.3.2.b) und der affektiven (H3.3.2.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die über *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen. Darüber hinaus steht der Aspekt der *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.2.d).
- H3.3.3:** Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.3.a), der verhaltensnahen (H3.3.3.b) und der affektiven (H3.3.3.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die über *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen. Darüber hinaus steht der Aspekt der *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.3.d).
- H3.3.4:** Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.4.a), der verhaltensnahen (H3.3.4.b) und der affektiven (H3.3.4.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die *mindestens eine Fortbildung zum Thema Inklusion* besucht haben, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die an keinen derartigen Fortbildungen teilgenommen haben. Darüber hinaus steht der Aspekt des *themenspezifischen Fortbildungsbesuchs* in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.4.d).

H3.3.5: Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.5.a), der verhaltensnahen (H3.3.5.b) und der affektiven (H3.3.5.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die ihre *Selbstwirksamkeit* als eher hoch einschätzen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die ihre Selbstwirksamkeit als eher niedrig empfinden. Darüber hinaus steht der Aspekt der *Selbstwirksamkeit* in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.5.d).

H3.3.6: Die Ausprägung der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes von Lehrkräften, die eher hohe Werte hinsichtlich der kognitiven (H3.3.6.a) und verhaltensnahen (H3.3.6.b) Komponenten erreichen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die eher niedrige Werte hinsichtlich der beiden Komponenten erreichen.

3.4 Strukturgleichungsanalytische Untersuchung der Zusammenhänge

Aufgrund der Forschungslücken im Bereich der adäquaten Erfassung von Einstellungen zu Inklusion über angemessene Erhebungsinstrumente lässt sich aktuell weder im internationalen noch im deutschsprachigen Forschungskontext eine Untersuchung der Zusammenhänge über eine vollständige Strukturgleichungsmodellierung finden. Diese Form der konfirmatorisch angelegten Analyse ermöglicht den Abgleich eines theoretisch fundierten Hypothesensystems mit dem empirisch erhobenen Datenmaterial (Backhaus, Erichson & Weiber, 2013; Weiber & Mülhhaus, 2014). Auf diese Weise können zentrale Zusammenhänge in einem komplexen Variablensystem identifiziert und interpretiert werden⁶ (Kline, 2011; Ullmann, 2014). In Bezug zur vorliegenden Studie ermöglicht eine strukturgleichungsanalytische Untersuchung des Datenmaterials die Identifizierung von Variablen, die auf die Höhe der Einstellung zu Inklusion einen begründbaren Effekt ausüben. Darüber hinaus eröffnet diese Form der multivariaten Untersuchung die Analyse von gruppenbezogenen Unterschieden innerhalb dieser Zusammenhänge.

⁶ Eine detaillierte Darstellung der Ziele und des Ablaufs einer Strukturgleichungsanalyse ist Kapitel 4.9.5 zu entnehmen.

Daraus ergibt sich der letzte Untersuchungsschwerpunkt der Arbeit:

Untersuchungsschwerpunkt 5:

Mithilfe einer Strukturgleichungsmodellierung sollen die Zusammenhänge, die zwischen den verschiedenen, erhobenen Variablen und der Einstellung zu Inklusion bestehen, identifiziert, analysiert und (gruppenbezogen) interpretiert werden. Für die Modellierung sollen die Aspekte *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings, Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion, Selbstwirksamkeitsüberzeugung* und *Schulart, an der die Lehrkraft tätig ist* in den Blick genommen werden.

Für den fünften Untersuchungsschwerpunkt der Arbeit werden die folgenden Hypothesen abgeleitet:

- H3.4.1:** Die Strukturbeziehungen innerhalb des Strukturgleichungsmodells unterscheiden sich in Abhängigkeit von der jeweiligen *Schulart*.
- H3.4.2:** Wenn *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* vorliegen, werden die Faktoren „Fachliche Förderung“ (H3.4.2.a), „Persönliche Bereitschaft“ (H3.4.2.b) und „Soziale Inklusion“ (H3.4.2.c) positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.
- H3.4.3:** Wenn *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* vorliegen, werden die Faktoren „Fachliche Förderung“ (H3.4.3.a), „Persönliche Bereitschaft“ (H3.4.3.b) und „Soziale Inklusion“ (H3.4.3.c) positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.
- H3.4.4:** Wenn mindestens eine *Fortbildung zum Thema Inklusion* besucht wurde, werden die Faktoren „Fachliche Förderung“ (H3.4.4.a), „Persönliche Bereitschaft“ (H3.4.4.b) und „Soziale Inklusion“ (H3.4.4.c) positiver bewertet, als wenn keine themenspezifische Fortbildung besucht wurde.

- H3.4.5:** Je höher die persönliche *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* ausgeprägt ist, desto positiver werden die Faktoren „Fachliche Förderung“ (H3.4.5.a), „Persönliche Bereitschaft“ (H3.4.5.b) und „Soziale Inklusion“ (H3.4.5.c) bewertet.
- H3.4.6:** Wenn Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen, fällt die persönliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung höher aus, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.
- H3.4.7:** Wenn Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings vorliegen, fällt die persönliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung höher aus, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.
- H3.4.8:** Wenn mindestens eine Fortbildung zum Thema Inklusion besucht wurde, fällt die persönliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung höher aus, als wenn keine themenspezifische Fortbildung besucht wurde.

4 Methoden und forschungstheoretische Grundlagen

Um die in Kapitel 3 erörterten Untersuchungsschwerpunkte und die damit verbundenen Forschungshypothesen und -fragen anhand des empirischen Datenmaterials adäquat analysieren zu können, ist die Auswahl der Methoden von großer Bedeutung. Im Folgenden wird aufbauend auf den Zielen der vorliegenden Studie (Kapitel 4.1 und 4.2) das Forschungsdesign in Kapitel 4.3 vorgestellt. Eine Beschreibung der Entwicklung und Zusammenstellung des Befragungsinstruments verbunden mit einer detaillierten Darstellung der einzelnen Teilbereiche des Fragebogens erfolgt in Kapitel 4.4. Das Vorgehen bei der Durchführung der Befragung und eine Konkretisierung der Stichprobenzusammensetzung ist den Kapiteln 4.5 und 4.6 zu entnehmen. In den sich anschließenden Kapiteln werden zuerst die übergreifenden Auswertungsmethoden (Pilotierung, Dateneingabe, multiple Imputation; Kapitel 4.7) und danach die strukturbezogenen (4.8) und die inhaltsbezogenen (4.9) Auswertungsmethoden aufgeführt.

Die vorliegende Arbeit ist in das Forschungsprojekt EFI (**E**instellungsforschung zu **I**nkclusion) eingegliedert, das vom 1. Juni 2011 bis zum 31. Mai 2014 von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Vera Heyl, Frau Dr. Frauke Janz und Frau Dr. Silke Trumpa gefördert wurde. Ziel des Forschungsprojektes ist es, die Einstellungen der an schulischer Inklusion Beteiligten zu untersuchen. Um die Forschungsdesiderata (siehe Kapitel 3) bearbeiten zu können, baut die Studie auf einem *mixed-methods*-Ansatz auf, verbindet quantitative und qualitative Forschungsmethoden und vereinigt dabei zwei Forschungsschwerpunkte. Im Teilbereich EFI I wurden 1548 Lehrkräfte an allen Schularten und Eltern von SchülerInnen mit und ohne Behinderung mithilfe einer mehrperspektivischen Fragebogenerhebung in den Stadtbezirken Mannheim und Heidelberg befragt. Im Teilprojekt EFI II wurden halbstandardisierte Interviews mit insgesamt elf Personen, die auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems in Baden-Württemberg verortet sind, geführt. Für die vorliegende Arbeit spielen besonders diejenigen Einstellungsdimensionen eine Rolle, die in EFI I erhoben wurden. Auf die Ausführungen zu EFI II wird verzichtet, um den Rahmen der vorliegenden Arbeit einzuhalten.

4.1 Ziele des Forschungsprojekts

- Deskriptive Darstellung der Einstellungen von Lehrkräften an allen Schularten und von Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung.
- Darstellung von Unterschieden in der Einstellung in Bezug auf Schulart und Gruppenzugehörigkeit.
- Regressionsanalytische Untersuchung von Einstellungen (Alter, Geschlecht, Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten, Berufserfahrung, Arbeit in inklusiven/integrativen Kontexten, Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung).

4.2 Ziele der vorliegenden Arbeit

In bestimmten Punkten decken sich die Ziele des allgemeinen Forschungsprojekts mit den Zielen der vorliegenden Arbeit. Deshalb werden im Folgenden nur diejenigen Ziele dargestellt, die über die Ziele des Forschungsprojekts hinausreichen.

- Entwicklung einer neuen Skala zur Einstellungsmessung bei Lehrkräften, die sowohl die kognitive als auch die verhaltensnahe Dimension des Einstellungskonstrukts abdeckt.
- Validierung der neuentwickelten Skala mit multivariaten State-of-the-Art-Methoden und elaborierten Verfahren zur Überprüfung der statistischen Güte.
- Multivariate Analyse der Zusammenhänge der Einstellungsskalen mit der Selbstwirksamkeit und personenbezogenen Variablen wie Kontakt zu Menschen mit Behinderungen, Erfahrungen mit dem Unterricht in integrativen/inklusiven Settings, Fortbildungen zu Inklusion und Persönlichkeitsmerkmalen über die Modellierung in einer Strukturgleichungsanalyse.
- Analyse der affektiven Einstellungsdimension und deren Zusammenhang mit personenbezogenen Variablen wie Einstellungswerten, Ausmaß der Selbstwirksamkeit, Kontakt zu Menschen mit Behinderungen, Erfahrungen mit dem Unterricht in integrativen/inklusiven Settings, Fortbildungen zu Inklusion, Persönlichkeitsmerkmalen.
- Ableitung von Implikationen für die Implementierung und die Begleitung von inklusiven Lernsettings in der Schule.

4.3 Design der Studie

Für den quantitativ ausgerichteten Teilbereich EFI-I der Studie wurde eine *paper-and-pencil*-Befragung konzipiert. So wurden Lehrkräfte aller Schularten und Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung im Schulamtsbezirk Mannheim, genauer in den Stadtbezirken Mannheim und Heidelberg, anonym mittels eines *drop-off*-Fragebogens befragt. Die teilnehmenden Lehrkräfte erhielten die Fragebögen über das Sekretariat bzw. über die Schulleitung, füllten den Bogen aus und gaben ihn in einem verschlossenen Briefumschlag im Sekretariat zurück. Die Fragebögen für die Eltern wurden an den ersten Elternabenden im Schuljahr ausgeteilt und, ebenfalls in einem verschlossenen Briefumschlag, über die Schülerinnen und Schüler bei den jeweiligen Klassenlehrkräften wieder eingesammelt.

Der Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit konzentriert sich auf die Untersuchung und Analyse der Einstellungen von Lehrkräften. Es wird im Folgenden daher darauf verzichtet, die Ergebnisse der Befragung der Eltern darzustellen und zu besprechen.

4.4 Befragungsinstrument

Zur quantitativen Erhebung der Einstellung und verschiedener Bereiche, bei denen ein Zusammenhang mit der Einstellung vermutet wird, wurde ein umfassendes Instrument entwickelt. Nach einer ausgiebigen Literaturrecherche wurden sowohl bereits eingeführte und überprüfte Skalen als auch selbstentwickelte Items in einem Fragebogen zusammengefasst.

Der Fragebogen umfasst für Lehrkräfte sechs Bereiche (A-F), die in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden. Der gesamte Fragebogen ist dem Anhang zu entnehmen.

4.4.1 Bereich A – Persönliche Angaben

Um die Ergebnisse der Skalenwerte mit anderen, personenbezogenen Werten, analysieren zu können, werden v.a. in sozialpsychologischen Untersuchungen weitere Kovariaten erhoben. Hierunter fallen u.a. individuumsspezifische und soziodemographische Hintergrundvariablen, wie zum Beispiel Alter und Geschlecht. Aufgrund der eingehenden Literaturrecherche wurden im Teilbereich A noch weitere für die Studie spezifische Daten wie beispielsweise die Berufserfahrung, erhoben.

Tabelle 2 zeigt die jeweiligen Hintergrundvariablen, die innerhalb der Studie abgefragt wurden.

Item	Inhalt
SD01	Alter
SD02	Geschlecht
SDL03, SDL031	Studiertes Lehramt ggf. studierte Förderschwerpunkte
SDL04	Schulart, an der die befragte Person tätig ist
SDL05	Höhe des (Teil-)Deputats
SDL051	Tätigkeit als SchulleiterIn⁷
SDL06, SDL061	Tätigkeit in einer integrativen/inklusive Klasse, ggf. Anzahl der Jahre
SDL07	Berufserfahrung in Jahren
SDL08	Durchschnittliche Klassengröße
SD09, SD091	Begriff „Inklusion“ bekannt, ggf. eigene Definition
SDL092, SDL093	Besuch inklusionsspezifischer Fortbildungen ggf. Anzahl
SDL10	Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen

Tabelle 2: Übersicht der abgefragten Hintergrundvariablen des Befragungsinstruments

Da es für die Beantwortung der Fragen aus den Bereichen B bis F notwendig ist, dass alle Befragten auf der Basis einer vergleichbaren begrifflichen Grundlage antworten, wurde vor dem Bereich B die folgende Definition von Inklusion eingefügt:

„Bitte gehen Sie bei der weiteren Bearbeitung des Fragebogens von folgender Definition des Begriffs *Inklusion* aus: Inklusion meint, dass **grundsätzlich alle** Kinder ganz selbstverständlich eine wohnortnahe allgemeine Schule besuchen (die dann inklusive Schule genannt wird) und dort gemeinsam unterrichtet werden.“

4.4.2 Bereich B – Fallbeispiele

Insbesondere angloamerikanische Studien konnten einen Zusammenhang zwischen Art und Schwere der Behinderung und dem Ausmaß an positiver Einstellung zu integrativen und inklusiven Maßnahmen nachweisen (Avramidis & Norwich, 2002; Cagran & Schmidt, 2011; de Boer

⁷ Diese Frage wurde nur in der Heidelberger Erhebung ergänzt.

et al., 2011; Dumke & Eberl, 2002; Eberl, 2000; Gebhardt et al., 2011; Savolainen et al., 2012; Wocken, 2010). Um diesen Aspekt auch in der vorliegenden Studie berücksichtigen zu können, wurden vier Vignetten erstellt. In jedem dieser Fallbeispiele wird ein Kind mit einem spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarf beschrieben. Dieser Förderbedarf wird aber nicht näher definiert, so dass eine vorschnelle „Abstempelung“ aufgrund von vorurteilsbehafteten Ansichten vermieden wird. Die schülerbezogenen Voraussetzungen und der davon abhängige Unterstützungsbedarf variieren. Die Befragten sollen aufgrund der vier- bis fünfzeiligen Beschreibungen der jeweiligen Kinder auf sog. semantischen Differenzialen (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957) eine geplante Inklusion einstufen. Die semantischen Differenziale ermöglichen den Befragten eine Einschätzung auf einer siebenstufigen Skala, deren Pole entgegengesetzte Adjektivpaare bilden (z.B. *positiv* – *negativ*, *angenehm* – *unangenehm*, *geeignet* – *ungeeignet*). Konkret wurden folgende Beschreibungen entwickelt:

Kind A

„A ist ein Kind, dem das Lesen und Rechnen schwer fällt. Es braucht für die Bearbeitung einzelner Aufgaben viel Zeit und benötigt zusätzliche Erklärungen der Lehrkraft und anschauliche Hilfsmittel. Seine Schulleistungen liegen deutlich unter dem Durchschnitt seiner Altersgruppe. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen.“

Kind B

„B ist ein Kind, das sich vor allem über Gesichtsausdruck und Körpersprache verständigt, einen Rollstuhl braucht und über eine Sonde ernährt wird. Lerninhalte müssen möglichst anschaulich auf der Wahrnehmungsebene angeboten werden, damit sie für dieses Kind angemessen sind. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen.“

Kind C

„C ist ein Kind, das Zusammenhänge sehr schnell erfassen kann und das sich ausdauernd mit schwierigen mathematischen Aufgaben beschäftigt. Es fühlt sich schnell unterfordert und reagiert dann äußerst ungeduldig und aggressiv gegenüber Mitschüler/innen und Lehrkräften. Manchmal erledigt es seine Aufgaben nur sehr widerwillig und ohne Sorgfalt. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen.“

Kind D

„D ist ein Kind, dessen Sehvermögen nicht ausreicht, um die normale Schrift (Schwarzschrift) zu lesen, daher lernt es die Punktschrift. Es ist auf sprachliche Beschreibungen und Tasten angewiesen, um zu verstehen. D hat Orientierungsprobleme auch auf ihm bekannten Wegen. In Alltagsdingen (z.B. ein Glas Wasser einschenken) ist es wenig selbstständig. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen.“

Die befragten Personen wurden dazu aufgefordert, die geplante inklusive Beschulung der jeweiligen fiktiven Kinder über die semantischen Differenziale zu bewerten. Hierzu sollte die eigene Einschätzung durch die Adjektivpaare *positiv-negativ*, *angenehm-unangenehm*, *beruhigend-beängstigend*, *befreiend-bedrückend*, *dauerhaft-vorübergehend*, *erwünscht-unerwünscht*, *erfreulich-ärgerlich*, *natürlich-unnatürlich*, *geeignet-ungeeignet*, *üblich-unüblich* ausgedrückt werden.

An diese Einschätzung schloss sich die Frage an, ob eine Inklusion des jeweiligen Kindes für die Befragten vorstellbar sei. Diese Frage konnte mit *1. Ja, auf jeden Fall*, *2. Ja, unter bestimmten Bedingungen* und mit *3. Nein* beantwortet und im Anschluss frei formuliert begründet werden („Bitte erläutern Sie Ihre Antwort“).

4.4.3 Bereich C – Erwartungen und Befürchtungen

Wie den Ausführungen zum Forschungsstand der Einstellungsforschung zu Inklusion entnommen werden kann, wird hauptsächlich die kognitive Komponente in Studien untersucht. Die verhaltensnahe und die affektive Komponente hingegen werden meist vernachlässigt (Sharma & Desai, 2002). Um die individuellen Einschätzungen der Befragten hinsichtlich einer inklusiven Schule in ihrer Gesamtheit erfassen zu können, wurde das Testinstrument, das weitestgehend geschlossene Antwortformate beinhaltet, im Bereich C durch offene Fragen, die zur Erfassung der affektiven Komponente des Einstellungskonstrukts beitragen sollen, ergänzt. So wurden die Lehrkräfte nach jeweils drei frei formulierten Forderungen, positiven Erwartungen und Befürchtungen gefragt, die sie mit einer Umsetzung von Inklusion verbinden.

4.4.4 Bereich D – Allgemeine Einschätzungen

Der Zusammenstellung des Testinstrumentariums im Bereich D ging ebenfalls eine eingehende Literaturrecherche voraus (siehe Kapitel 2.2.5). Die von Stanley et al. (2003) für die Befragung von Lehrkräften entwickelte „Teacher Attitudes Toward Inclusion“-Skala (TATI) und von Kunz et al. (2010) weiterentwickelte Skala „Einstellungen zur Integration“ (EZI-D Lehrpersonen) wurde an den hochdeutschen Sprachgebrauch angepasst, in ihrer Länge gekürzt und inhaltlich prägnanter formuliert.

Da der EZI-D nur Items enthält, die sich auf die fremdbezogene Einschätzung möglicher Auswirkungen inklusiver Beschulung auf Schülerinnen und Schüler beziehen, wurden in das Testinstrument weitere 16 Items aus einer Studie von Eberl (2000) aufgenommen. 14 dieser Items (EI03, EI05, EI09, EI11, EI14, EI18, EI20-27) beziehen sich auf die Person der Lehrkraft im inklusiven Unterricht und wurden aufgrund einer eingehenden Inhaltsanalyse aufgenommen (z.B. „Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten“). Weitere zwei Items (EI07 und EI08) fokussieren darüber hinaus die Auswirkungen von schulischer Inklusion auf Kinder mit und auch ohne Behinderung. Die ausgewählten Items laden in der ursprünglichen Version auf unterschiedlichen Faktoren. Ob sich im zu entwickelnden Testinstrumentarium eine einfaktorielle Struktur herstellen lässt, muss untersucht werden. Alle Items sind 6-stufig likertskaliert. Die Pole reichen von 1 = „*stimme ganz und gar nicht zu*“ bis 6 = „*stimme voll und ganz zu*“.

Der folgenden Tabelle können alle Items entnommen werden, die im Test enthalten sind. In der linken Spalte sind die ursprünglichen Formulierungen der Original-Items dargestellt, der rechten Spalte können die Test-Items in ihrer überarbeiteten Version entnommen werden (siehe Tabelle 3).

	Ursprüngliche Version EZI (Kunz et al., 2010)	Überarbeitete Version (Heyl, Janz, Trumpa & Seifried, 2011)
EI01	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.
EI02	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.

E104	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.
E106	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, hat das auch Vorteile für die anderen Kinder, so dass mögliche Schwierigkeiten mehr als aufgewogen werden.
E110	Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen, um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.	Es ist in der inklusiven Schulklasse möglich, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden.
E112	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.
E113	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.
E115	Die Qualität des Regelklassenunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.
E116	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder Sonderschule hätten.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.
E117	Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsameres lernen als in einer Sonderschulklasse.
E119	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.
Ursprüngliche Version Eberl (2000)		Überarbeitete Version (Heyl, Janz, Trumpa & Seifried, 2011)
E103	Wie hoch schätzen Sie die zeitliche Belastung von Grundschullehrern im Gemeinsamen Unterricht im Vergleich zu Grundschullehrern in Regelklassen ein?	Die zeitliche Belastung von Lehrer/innen in inklusiven Klassen ist höher als bei Lehrer/innen in traditionellen Klassen.

E105	Der Einstieg in den Gemeinsamen Unterricht bedeutet/bedeutete für mich eine neue Herausforderung.	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse bedeutet für mich eine neue Herausforderung.
E107	Glauben Sie, daß Sie im Gemeinsamen Unterricht die behinderten und nichtbehinderten Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend fördern könn(t)en?	In einer inklusiven Klasse können sowohl die Kinder mit Beeinträchtigungen als auch die Kinder ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.
E108	Wie schätzen Sie die Veränderungen ein, die durch die Aufnahme von behinderten Schülern hinsichtlich des sozialen Klimas entstehen könn(t)en?	Die Veränderungen hinsichtlich des sozialen Klimas durch die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen schätze ich positiv ein.
E109	Wären Sie bereit, im Gemeinsamen Unterricht zu arbeiten?	Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.
E111	Wie hoch schätzen Sie die nervliche Belastung von Grundschullehrern im Gemeinsamen Unterricht im Vergleich zu Grundschullehrern in Regelklassen ein?	Die nervliche Belastung von Lehrer/innen in inklusiven Klassen ist höher als bei Lehrer/innen in traditionellen Klassen.
E114	Der Gemeinsame Unterricht bereichert mich selbst.	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse ist eine Bereicherung für mich.
E118	Ich befürchte längerfristig eine Verschlechterung der für den Gemeinsamen Unterricht zugesagten Unterstützung.	Ich befürchte, dass nicht ausreichend Ressourcen für die Umsetzung inklusiver Maßnahmen bereitgestellt werden.
E120	Glauben Sie, daß Sie selber behinderten Schülern mit einem Gefühl der Akzeptanz begegnen könn(t)en?	Schüler/innen mit Beeinträchtigungen begegne ich mit einem Gefühl der Akzeptanz.
E121	Der Einstieg in den Gemeinsamen Unterricht bedeutet/bedeutete für mich die Umstellung meiner unterrichtlichen Arbeit.	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse bedeutet eine Umstellung meiner unterrichtlichen Arbeit.
E122	Der Gemeinsame Unterricht macht meine Arbeit interessanter/abwechslungsreicher.	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht meine Arbeit interessanter / abwechslungsreicher.
E123	Der Einstieg in den Gemeinsamen Unterricht macht/machte mir Angst.	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst.
E124	Wie sehr fühlen Sie sich aufgrund Ihrer bisherigen Ausbildung/Fortbildung/Erfahrung qualifiziert, um eine Klasse mit Gemeinsamen Unterricht zu übernehmen?	Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung (einschließlich Fortbildung) fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.
E125	Für Gemeinsamen Unterricht fühle ich mich prinzipiell nicht kompetent.	Für den Unterricht in einer inklusiven Klasse fühle ich mich prinzipiell nicht kompetent.
E126	Ich empfinde den Einstieg in den Gemeinsamen Unterricht für mich als zu belastend.	Ich empfinde den Unterricht in einer inklusiven Klasse für mich als zu belastend.
E127	Sind Sie / wären Sie bereit, in der Form des Zwei-Lehrer-Systems zu unterrichten?	Ich kann mir vorstellen, im Team zu unterrichten (Team-teaching).

Tabelle 3: Darstellung der ursprünglichen (linke Spalte) und der überarbeiteten Testitems (rechte Spalte) im Bereich D

4.4.5 Bereich E – Aussagen zur Person

Zur Überprüfung, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale mit der Einstellung zu Inklusion zusammenhängen, wurde die Kurzversion des *Big-Five-Inventory* (Rammstedt & John, 2005) verwendet. Das Inventar erfasst die Faktoren der Persönlichkeit *Extraversion*, *Gewissenhaftigkeit*, *Neurotizismus* und *Verträglichkeit* mit jeweils vier Items und die Dimension *Offenheit für Erfahrungen* mit fünf Items. Die insgesamt 21 Items werden auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 = „sehr unzutreffend“ bis 5 = „sehr zutreffend“ beantwortet.

Dass insbesondere die Beantwortung von Fragen im Themenkomplex „Behinderung“ stark von sozial erwünschtem Antwortverhalten geprägt sein kann, wurde in der Literatur hinreichend belegt (Greenwald, Poehlman, Uhlmann & Banaji, 2009; Greitemeyer, 2012; Paulhus & John, 1998). Daher wurde im Bereich E die Kurzskala zur Messung der sozialen Erwünschtheit (Winkler, Kroh & Spiess, 2006) aufgenommen. Jeweils drei der insgesamt sechs Items beziehen sich auf die Bereiche *Selbsttäuschung* und *Fremdtäuschung*. Die Items sind siebenstufig likertskaliert (von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7 = „trifft voll zu“).

4.4.6 Bereich F – Aussagen zur Tätigkeit als Lehrkraft

Um zu untersuchen, inwiefern die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit in pädagogischen Handlungsfeldern mit der Einstellung zu Inklusion zusammenhängt, wurde die Skala der Lehrerselbstwirksamkeit (WirkLehr) nach Schwarzer und Schmitz (1999) verwendet. Die Skala beinhaltet 10 Items, die auf einer Likert-Skala mit vier Abstufungen (von 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“) beantwortet werden.

4.5 Durchführung

Die Stichprobe umfasst alle Arten allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft in den Schulamtsbezirken Mannheim und Heidelberg. Um gewährleisten zu können, dass in der Stichprobe vergleichbar große Teilgruppen berücksichtigt werden, wurden in jeder Schulart gleich viele Fragebögen verteilt. So wurden bei Schularten mit kleineren Kollegien mehr Schulen in die Befragung einbezogen (*oversampling*). In den zufällig ausgewählten Schulen wurde jeweils eine Vollerhebung angestrebt. Um eine möglichst hohe Beteiligung zu gewährleisten, wurden verschiedene Aspekte bei der Verteilung der Fragebögen beachtet: Die Fragebögen wurden nicht digital sondern in Papierform zur Verfügung gestellt, da nicht mit Sicherheit davon auszugehen war, dass alle Befragten einen Zugang zu einem Computer nutzen können.

Des Weiteren wurden alle ausgewählten Schulen vor Erhebungsbeginn telefonisch über die Studie informiert (Vorstellung der durchführenden Institution, Angabe von Kontaktinformationen, Schilderung des zeitlichen Ablaufs, kurze Darstellung des Forschungsprojekts, Ankündigung des postalischen Versands der Fragebögen) (Bühner, 2011; Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012). Jede Schulleitung erhielt ein Begleitschreiben, das von den jeweiligen Oberbürgermeistern der Städte und der Leitung des Staatlichen Schulamtes Mannheim verfasst worden war und ein Anschreiben der Projektleitung, dem nochmals Informationen zur Studie entnommen werden konnten. Mit jeder Schule wurden individuelle Termine vereinbart, an denen sich Projektmitarbeiter telefonisch meldeten, um etwaige Rückläufe zu erfragen und ggf. Abholtermine zu vereinbaren.

Der Versand der Bögen erfolgte über die Hauspost der jeweiligen Städte und wurde für die Lehrkräfte in Mannheim im Juli 2011 und für die Lehrkräfte in Heidelberg im Juni 2012 vorgenommen.

Von den ursprünglich ausgewählten 74 Schulen sagten drei Schulen noch vor Erhebungsbeginn ihre Teilnahme an der Studie ab. Insgesamt wurden somit an 71 Schulen 1640 Fragebögen an Lehrkräfte in Mannheim und Heidelberg ausgegeben.

4.6 Stichprobenzusammensetzung

Die Gesamtstichprobe von $N = 652$ Lehrkräften wird für alle folgenden Analysen in die drei Untergruppen Grundschule ($n = 186$), weiterführende Schule ($n = 346$), die aus den Lehrkräften an Haupt-/Werkrealschulen, Realschulen und Gymnasien besteht, und Sonderschule ($n = 120$) aufgeteilt. Diese Aufteilung erfolgt, um eine zu geringe Anzahl an Lehrkräften pro Untergruppe zu vermeiden und inhaltlich sinnvolle Analysen durchführen zu können. Die Angaben der aufgeführten Teilgruppen wurden auf mögliche Unterschiede untersucht. Dies wurde bei den Häufigkeitsangaben (Geschlecht, Erfahrung mit Menschen mit Behinderung, etc.) über χ^2 -Tests und bei den Mittelwertangaben (Alter, Berufserfahrung) über Varianzanalysen, jeweils mit anschließenden post-hoc-Analysen (Paarvergleichen) und dem Scheffé-Test umgesetzt.

Wie Tabelle 4 zu entnehmen ist, sind die Lehrkräfte der Teilgruppen durchschnittlich 43 bis 44 Jahre alt und verfügen im Schnitt über 15 bis 17,5 Jahre Berufserfahrung. Sowohl hinsichtlich des Alters als auch der Berufserfahrung finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. 94% der befragten Lehrkräfte an Grundschulen und fast 90% der befragten

Lehrkräfte an Sonderschulen sind weiblich; ein signifikant höherer Anteil als bei Lehrkräften an weiterführenden Schulen. Hier sind rund 70% der Befragten weiblichen Geschlechts. Mit 98,9% bzw. 99,2% ist signifikant mehr befragten Lehrkräften an Grund- bzw. Sonderschulen der Begriff ‚Inklusion‘ bekannt, als das bei Befragten an weiterführenden Schulen (88,7%) zu beobachten ist. Rund zwei Drittel der Befragten an Grund- und weiterführenden Schulen verfügen über Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung (privater und/oder beruflicher Natur). Diese Werte unterscheiden sich signifikant von den Werten der befragten Sonderschullehrkräfte. Diese verfügen – bedingt durch ihren Lehramtsschwerpunkt – zu 100% über Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung. Ebenfalls signifikante Unterschiede finden sich hinsichtlich der Frage, ob die Befragten Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen oder inklusiven Klassen haben. 27,9% der befragten Grundschullehrkräfte und 29,2% der befragten Sonderschullehrkräfte haben diese Frage bejaht. Dies entspricht einem signifikant höheren Anteil als bei Lehrkräften, die an weiterführenden Schulen befragt wurden und die Frage zu 18,4% mit *Ja* beantworteten. In Bezug auf die Frage nach dem Besuch von Fortbildungen zu Inklusion unterscheiden sich alle drei Teilgruppen signifikant voneinander. Mit knapp 26% an Grundschulen haben signifikant mehr Befragte als an weiterführenden Schulen (9,3%) aber gleichzeitig auch signifikant weniger Befragte als an Sonderschulen (53%) themenspezifische Fortbildungen besucht.

	Grundschule (n = 186)	Weiterführende Schule (n = 346)	Sonderschule (n = 120)
Alter, in Jahren	44.22 (11.60)	44.93 (11.86)	43.56 (11.13)
Berufserfahrung, in Jahren	16.97 (11.55)	17.58 (13.14)	15.38 (11.26)
Geschlecht, weiblich***	94% ^A	69% ^B	89,8% ^A
Inklusion bekannt***	98,9% ^A	88,7% ^B	99,2% ^A
Erfahrung mit MmB***	64,5% ^A	62,4% ^A	100% ^B
Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/inklusionen Klassen**	27,9% ^A	18,4% ^B	29,2% ^A
Fortbildung zu Inklusion***	25,9% ^A	9,3% ^B	53% ^C

Tabelle 4: Stichprobenzusammensetzung der befragten Lehrkräfte der Studie EFL. *Anmerkung:* *p < .05; **p < .01; ***p < .001; Unterschiedliche Buchstaben-Indizes bedeuten signifikante Unterschiede.

4.7 Übergreifende Auswertungsmethoden

Zur besseren Übersicht werden die verschiedenen Auswertungsmethoden im Folgenden getrennt aufgeführt. Diejenigen Methoden, die zur generellen Eignungstestung des Fragebogens, zur Pilotierung und zum Umgang mit fehlenden Werten eingesetzt wurden, werden im Folgenden als übergreifende Methoden bezeichnet. Die Methoden, die zur strukturellen Entwicklung und Validierung der Einstellungsskala verwendet wurden, werden als strukturbezogene Methoden aufgeführt. Alle Methoden, die der inhaltlichen Analyse dienen, werden als inhaltsbezogene Auswertungsmethoden dargestellt.

4.7.1 Pilotierung

Um das entwickelte Instrumentarium auf dessen grundsätzliche Eignung hin zu überprüfen, wurde im Mai 2011 eine Pilotstudie an N = 45 Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt. Am Instrument wurden daraufhin kleinere Änderungen vorgenommen.

4.7.2 Dateneingabe und –auswertung, geschlossene Fragen

Die Dateneingabe erfolgte über IBM SPSS Statistics 21. Zur Auswertung der geschlossenen Fragen wurde IBM SPSS Statistics 22 genutzt. Ergänzende Auswertungen wurden mit Mplus vorgenommen. Zur Berechnung der Strukturgleichungsmodelle wurde IBM AMOS 22 genutzt.

4.7.3 Dateneingabe, offene Fragen

Die Dateneingabe erfolgte auch hier über IBM SPSS Statistics 21. Um die offenen Fragen auszuwerten wurden diese, nach der Eingabe in SPSS, in MAXQDA 10 importiert. Diese Software bietet die Möglichkeit, Datensätze über die Generierung von Kategoriensystemen zu kodieren.

4.7.4 Umgang mit fehlenden Werten

Um eine statistisch saubere Auswertung der Fragebogendaten gewährleisten zu können, mussten geeignete Verfahren gefunden werden, wie mit fehlenden Werten, sogenannten *Missings*, umgegangen werden sollte. Fehlende Werte werden in der Literatur als gravierendes Problem für die statistische Analyse angesehen und können zu Verzerrungen und Verfälschungen statistischer Prozeduren führen (Fichman & Cummings, 2003; Graham, 2012;

Wayman, 2003; Wirtz, 2004). Als erster Schritt wird die Methode des listenweisen Ausschlusses von Fällen, bei denen mehr als 50% der Daten fehlt, empfohlen (Graham, 2012).

Die multiple Imputation ist die derzeit führende *state-of-the-art*-Methode zum Umgang mit fehlenden Werten in der Fachliteratur (Graham, 2012; Marchenko & Reiter, 2009; Rubin, 2004; Schafer, 1997; Schafer & Graham, 2002; Wirtz, 2004). Bei der multiplen Imputation wird jeder fehlende Wert durch eine Reihe von plausiblen, alternativen Schätzwerten ersetzt (imputiert), die auf der Grundlage verschiedener Prädiktoren aus dem existierenden Datensatz vorhergesagt werden. Auf diese Weise entstehen vielfache (multiple) Datensätze, die in einem weiteren Schritt auf ihre jeweilige Variabilität untersucht und letztendlich zu einem Datensatz kombiniert werden. Dieser Datensatz kann dann mit gängigen statistischen Methoden untersucht werden.

Es sind bei der Anwendung der oben beschriebenen Methode jedoch einige Restriktionen zu beachten. So kann die multiple Imputation nur bei Datensätzen verwendet werden, bei denen die zu schätzenden Werte zufällig fehlen, sich also kein spezifisches Muster der Missings erkennen lässt (*Missing at random*, MAR). Darüber hinaus muss der jeweilige Datensatz so vorbereitet werden, dass nur die sogenannten Soft-Missings, also die fehlenden Werte, die aus einem unbekannten Grunde fehlen, imputiert werden. Demgegenüber müssen die Hard-Missings, also diejenigen Werte, die systembedingt aufgrund der logischen Frageführung⁸ fehlen, von der Imputation ausgeschlossen werden. Dies geschieht über die manuelle Aufstellung des Imputationsmodells, das die Items umfasst, die Soft-Missings enthalten und imputiert werden sollen. Alle Items, bei denen aufgrund der Filterführung Hard-Missings entstanden sind, dürfen explizit nicht Teil dieses Imputationsmodells sein.

4.8 Strukturbezogene Auswertungsmethoden zur Validierung der Skala

Um das zu entwickelnde Instrument einer eingehenden Güteprüfung zu unterziehen, erfolgt eine Überprüfung der Reliabilitäts- und Validitätskriterien, die sich an den hohen Standards statistischer Verfahren orientieren. So werden in einem ersten Schritt die sogenannten Gütekriterien der ersten Generation angewendet. Die Eindimensionalität der Itemstruktur wird mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse geprüft. Dabei soll herausgefunden werden, ob auf-

⁸ Hard-Missings kommen beispielsweise bei Fragestellungen wie „Haben Sie Kinder?“ – „Wenn ja, wie viele?“ vor. Die zweite Frage kann nicht beantwortet werden, wenn die erste Frage bereits verneint wurde.

grund der erhobenen Daten und der sich hieraus ergebenden Korrelationsstruktur der einzelnen Messindikatoren verschiedene Faktoren extrahiert werden können, die wiederum den a-priori Zuordnungen der Messindikatoren zu den hypothetisch angenommen Konstrukten entsprechen (Weiber & Mülhhaus, 2014). Danach werden die Indikator- und Konstruktreliabilitäten untersucht. Um in diesem Zusammenhang die Messäquivalenz zu überprüfen, ist insbesondere die Interne-Konsistenz-Reliabilität von Bedeutung, die über Cronbachs Alpha und die Inter-Item-Korrelation auf latenter Ebene und die Korrigierte-Item-Skala-Korrelation (Trennschärfe) auf Indikatorebene vorgenommen werden.

Da durch die Anwendung der bisher aufgeführten Gütekriterien der ersten Generation keine explizite Schätzung von Messfehlern und damit auch keine statistische Validitätsprüfung möglich ist, wird in einem nächsten Schritt eine konfirmatorische Faktorenanalyse vorgenommen. Auf diese Weise können sowohl die Messfehlervarianzen geschätzt werden als auch die Diskriminanzvalidität der hypothetischen Konstrukte überprüft werden. Die Anwendung dieser Kriterien wird auch als Güteprüfung der zweiten Generation bezeichnet und umfasst auf Indikator- bzw. Faktorenebene die Überprüfung der Indikatorreliabilität, der Faktorreliabilität und der durchschnittlich je Faktor extrahierten Varianz (Kline, 2011).

Um die Konstruktvalidität des Modells zu prüfen, ist die Beachtung der konvergenten, der diskriminanten und der nomologischen Validität von großer Bedeutung. Die konvergente Validität wird über die empirische Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Indikatoren und Konstrukten erhoben. Die nomologische Validierung bezieht sich auf die theoretischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Konstrukten und auf die Beziehungen der einzelnen Konstrukte zu ihren jeweiligen Messindikatoren. Sie wird über die Parameterschätzung des Strukturgleichungsmodells abgebildet, die die Anpassungsgüte der theoretischen Modellstruktur an die empirisch erhobenen Daten angibt. Die diskriminante Validität wird über die trennscharfe Messung der einzelnen Konstrukte vorgenommen (Tabachnick & Fidell, 2014; Weiber & Mülhhaus, 2014).

Im Folgenden werden die einzelnen Verfahren, die die Skalenbildung betreffen, beschrieben.

4.8.1 Skalenbildung

Mit dem vollständig imputierten Datensatz wird eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) mit Varimax-Rotation gerechnet, die eine Einfachstruktur durch eine möglichst hohe Trennschärfe der einzelnen Faktoren ermöglicht. Die Faktoren werden nach dem Kaiser-Kriterium extrahiert. Zur Überprüfung des Messmodells werden für alle Faktoren Cronbachs Alpha und für alle Items die Inter-Item-Korrelationen sowie die Korrigierten-Item-Skala-Korrelationen (Trennschärfen) berechnet. Für reliable Messinstrumente sollte Cronbachs Alpha $\geq .7$, die Inter-Item-Korrelation $\geq .3$ und die Korrigierte-Item-Skala-Korrelation $\geq .5$ betragen (Weiber & Mülhhaus, 2014).

Um die Messfehlervarianzen abschätzen zu können und die Diskriminanzvalidität des hypothetischen Konstrukts, auf dem das Messinstrument aufbaut, überprüfen zu können, wird im nächsten Schritt eine konfirmatorische Faktorenanalyse gerechnet. Da für diese Analysen keine imputierten Datensätze verwendet werden können, werden die fehlenden Werte mit dem in AMOS 22 implementierten *Full-Information-Maximum-Likelihood* (FIML)-Schätzalgorithmus berechnet. Um die Güte der Indikatoren zu überprüfen, werden die Signifikanzen der Faktorladungen über die Critical Ratios und die Indikatorreliabilitäten kontrolliert. Hinsichtlich der Critical Ratios gelten Werte von > 1.96 als Indizien dafür, dass die Parameter im Modell einen relevanten Beitrag zur Struktur des aufgestellten Modells leisten (Ullmann, 2014; Weiber & Mülhhaus, 2014).

Als Maße zur Betrachtung der globalen Güte des Modells werden neben dem normierten χ^2 -Wert, der für akzeptable Modelle < 5 sein sollte, auch alternative Indices genutzt. So sollten für ein akzeptables Modell CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index) und AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) Werte $\geq .9$, und RMSEA (Root Mean Square Error of approximation) und SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) Werte $< .08$ erreichen. Darüber hinaus werden zum Vergleich der verschiedenen Modellalternativen die Informationskriterien AIC (Akaike Information Criterion), BIC (Bayes Information Criterion) und CAIC (Consistent Akaike Information Criterion) genutzt, die neben der Modellanpassung auch die Anzahl der Parameter des Modells und die Stichprobengröße einbeziehen. Es sollte die Modellalternative gewählt werden, bei der die drei Informationskriterien den geringeren Wert annehmen (Hair, Black, Babin & Anderson, 2014; Homburg & Baumgartner, 1995; Kline, 2011; Tabachnick &

Fidell, 2014; Urban & Mayerl, 2014; Weiber & Mülhhaus, 2014). Eine genaue Betrachtung der Gütemaße verbunden mit einer begründeten Auswahl erfolgt in Kapitel 4.9.

Zur Überprüfung der diskriminanten Validität werden die jeweiligen Faktorreliabilitäten betrachtet und die durchschnittliche, je Faktor extrahierte Varianz (DEV) berechnet. Diese sollte $\geq .5$ betragen und wird auch als Fornell-Larcker-Kriterium bezeichnet (Fornell & Larcker, 1981).

4.8.2 Kreuzvalidierung

Die eben beschriebenen Verfahren der Validierung unterliegen der Einschränkung, dass sie alle an einem Datensatz, der Gesamtstichprobe, die innerhalb der Studie gezogen wurde, vorgenommen werden. In solchen Fällen kann es dazu kommen, dass der Fehler des Modells unterschätzt wird und es zu einer Überanpassung (overfitting) des Modells kommt. Das würde bedeuten, dass das Modell an die zugrundeliegende Stichprobe zwar gut angepasst ist, aber keinerlei Aussagekraft hinsichtlich anderer Stichproben besitzt (Kuhlmann, 2009). Um die Validität der entwickelten Skala über die bereits dargestellten Verfahren hinaus absichern zu können, wird eine Kreuzvalidierung vorgenommen. Durch dieses Verfahren wird es ermöglicht, die Anpassungsgüte der aufgestellten Modellstruktur an unterschiedlichen Stichproben zu überprüfen. Dazu wird der vorliegenden Datensatz per Zufall in k gleichgroße Teildatensätze aufgeteilt. $k-1$ Teildatensätze dienen dann in Form von Kalibrierungsstichproben der Aufstellung der Regressionsgleichung, anhand derer die Parameter der Validierungsstichprobe vorhergesagt werden sollen. Ein Abgleich der vorhergesagten Werte mit den tatsächlichen Werten der Validierungsmenge ermöglicht dann eine Einschätzung der Güte des Modells (Wirtz & Nachtigall, 2012; Wollschläger, 2014).

Aus den verschiedenen möglichen Umsetzungsformen der Kreuzvalidierung (für einen detaillierten Überblick: Wollschläger, 2014) wird für die vorliegende Untersuchung eine in der Literatur sehr gängige Variante gewählt – die stratifizierte k -fache Kreuzvalidierung. Bei dieser Umsetzungsform wird der Datensatz per Zufall in k gleichgroße, stratifizierte Datensätze aufgeteilt. In der Praxis wird, aufgrund einer Reduzierung der Berechnungszeit, des Öfteren ein Wert von $k = 2$ gewählt. In der Literatur wird demgegenüber eine Anzahl von k zwischen 3 und 10 empfohlen (Wollschläger, 2014).

Da das Verfahren der Kreuzvalidierung in der vorliegenden Studie lediglich einen ergänzenden, überprüfenden Validierungsschritt darstellt, werden die in Kapitel 4.9 aufgeführten Gütemaße zur Beurteilung der Eignung der Modellstruktur angewendet. Auf alle fünf Teilstichproben wird die, an der Gesamtstichprobe, ermittelte Modellstruktur übertragen und evaluiert. Sollten die Gütemaße bei einzelnen Teilstichproben nicht den erläuterten Kriterien entsprechen, spricht dies dafür, dass ein overfitting vorliegt und die Modellstruktur somit in der erarbeiteten Version nicht generalisierbar ist (Kuhlmann, 2009).

4.9 Inhaltsbezogene Auswertungsmethoden

Nach der Darstellung der Methoden, die sich auf die Entwicklung und Validierung der Skala beziehen, sollen inhaltliche Analysen angeschlossen werden. Auch hier werden verschiedene Methoden miteinander kombiniert, um eine möglichst umfassende Auswertung zu gewährleisten.

4.9.1 Multiple lineare Regressionsanalysen

Die Untersuchung der Beziehung zwischen den Skalenwerten (als abhängige Variablen bzw. Kriteriumsvariablen) und verschiedenen Kovariaten (als unabhängige Variablen bzw. Prädiktorvariablen) erfolgt über Regressionsanalysen. Hierbei werden die Zusammenhänge zwischen den Variablen beschrieben und die Werte der abhängigen Variablen prognostiziert (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011; Bortz & Schuster, 2010).

Zur Beurteilung der Güte der Regressionsfunktion werden verschiedene Maße herangezogen. Das Bestimmtheitsmaß R^2 gibt die Güte der Anpassung der Regressionsfunktion an die empirischen Daten („goodness of fit“) an (Backhaus et al., 2011). Da das Bestimmtheitsmaß R^2 durch die Anzahl der Regressoren im Modell beeinflusst wird, und daher die Gefahr besteht, dass durch hinzukommende Regressoren der Erklärungsanteil ‚zufällig‘ größer wird, wird außerdem das korrigierte Bestimmtheitsmaß zusätzlich berücksichtigt. Um zu überprüfen, ob das geschätzte Modell nicht nur für die jeweilige Stichprobe, sondern auch für die Grundgesamtheit Gültigkeit besitzt, muss zusätzlich die Signifikanz des Modells berechnet werden. Hierzu wird die F-Statistik verwendet, bei der neben der Streuungszerlegung auch der Umfang der Stichprobe berücksichtigt wird (Fahrmeier, Künstler, Pigeot & Tutz, 2011).

4.9.2 Einfaktorielle (Ko-)Varianzanalysen

Des Weiteren soll analysiert werden, ob sich innerhalb der Skalenwerte gruppenspezifische Unterschiede feststellen lassen. Dazu werden einfaktorielle Kovarianzanalysen gerechnet, jeweils unter Kontrolle der Kovariaten Alter, Geschlecht und der Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten. Varianzanalysen (ANOVAs) sind eine der am häufigsten verwendeten Verfahren der Inferenzstatistik und dienen der Untersuchung von Mittelwertsunterschieden auf Signifikanz (Nachtigall & Wirtz, 2009). Bei signifikanten Ergebnissen der Varianzanalysen werden diese mittels sogenannter post-hoc-Analysen untersucht, um zu identifizieren, welche Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden. Hier wird der Scheffé-Test genutzt.

Zur Auswertung der Analysen in Abhängigkeit der Selbstwirksamkeit wird ein Median-Split durchgeführt. Werte, die als eher niedrig ausgeprägte Selbstwirksamkeit kategorisiert werden, erstrecken sich von 0 bis 2.49. Werte, die als eher hoch eingestuft werden, umfassen den Bereich von 2.50 bis 4. Für die Skalenwerte der Einstellungs(sub)skalen wird als Split der theoretische Mittelwert gewählt. Eher niedrige Einstellungswerte erstrecken sich somit von 0 bis 3.49; eher hohe Werte decken den Bereich von 3.50 bis 6 ab.

4.9.3 Multivariate Varianzanalysen mit Messwiederholung

Um die Ergebnisse der Skalenwerte der Fallbeispiele miteinander in Bezug setzen zu können, werden im Rahmen des Allgemeinen Linearen Modells multivariate Varianzanalysen (MANOVAs) mit Messwiederholung gerechnet, bei der die mehrfach gemessenen abhängigen Variablen wie mehrere abhängige Variablen analysiert werden (Nachtigall & Wirtz, 2009; Pospeschill, 2006).

4.9.4 Generierung des Kategoriensystems zur Auswertung der offenen Fragen

Um die offenen Fragen auszuwerten, werden diese nach der Eingabe in SPSS in MAXQDA 10 (Verbi) importiert. Die Erstellung des in der Studie verwendeten Kategoriensystems erfolgt induktiv, die Kategorien werden daher in einem ersten Schritt mittels systematischer Reduktionsprozesse aus dem vorhandenen Material abgeleitet (Mayring, 2007). Die auf diese Weise erstellten Kategorien und die Zuweisung jeder einzelnen Aussage zu den Kategorien werden in einem sich anschließenden zweiten Schritt durch Gruppendiskussionen abgesichert. An den Gruppendiskussionen nehmen die drei Projektleiterinnen und die Projektmitarbeiterin teil.

Um zu überprüfen, inwiefern die Zuweisung der Aussagen zu den Kategorien dennoch subjektiv geprägt sein könnte, werden die Aussagen zu den Forderungen beispielhaft einer Inter-Rater-Übereinstimmungsmessung unterzogen. An dieser Stelle wird einerseits die absolute Übereinstimmung der vorliegenden Kodierungen beider Urteiler (Rater) berechnet, darüber hinaus aber auch das statistische Gütemaß Cohens Kappa nach J. Cohen berechnet. Dieses Maß gibt Aufschluss über die Übereinstimmungsgüte von kategoriellen Merkmalen. Der Kappa-Koeffizient berücksichtigt bei der Einschätzung der Rater-Urteile den Anteil an Übereinstimmungen, der rein zufällig bedingt sein könnte und nimmt einen Wert zwischen 0 und 1 an. Werte $> .81$ gelten als (fast) perfekte Übereinstimmung (Bortz & Schuster, 2010; Grouven, Bender, Ziegler & Lange, 2007). Ob sich die Nennungen der einzelnen Kategorien zwischen unterschiedlichen Gruppen voneinander unterscheiden, wird über zweiseitige Signifikanztests (Pearsons Chi-Quadrat) getestet.

4.9.5 Strukturgleichungsmodellierung

Die Skala, die entwickelt werden soll, soll in einem weiteren Schritt auf Zusammenhänge mit anderen Variablen, die ebenfalls in der Studie erhoben wurden, untersucht werden. Dazu wird eine Strukturgleichungsmodellierung vorgenommen, deren Grundannahmen und Ziele, Vorgehen und Evaluation im Folgenden näher beschrieben werden soll.

4.9.5.1 Grundidee und Ziel

Um komplexe wechselseitige Abhängigkeiten zwischen Merkmalen bzw. Variablen untersuchen zu können, dient die neu entwickelte Skala als Grundlage einer Strukturgleichungsmodellierung. Innerhalb dieser Form der Analyse soll auf der Basis eines theoretisch fundierten Hypothesensystems untersucht werden, inwiefern die theoretisch aufgestellten Beziehungen mit dem empirisch erhobenen Datenmaterial übereinstimmen. Somit sind Strukturgleichungsanalysen in den meisten Fällen konfirmatorischer Natur (Backhaus et al., 2013; Schilling, 2001). Die Hauptaufgabe in der Anwendung einer Strukturgleichungsmodellierung besteht darin, ein theoretisch und sachlogisch begründetes Beziehungsgefüge zwischen beobachtbaren (manifesten) Variablen und nicht-beobachtbaren (latenten) Variablen in eine formale Gleichungsstruktur zu überführen. Diesem Strukturmodell sind verschiedene Wirkungsbeziehungen der einbezogenen Variablen zu entnehmen, indem eine Unterscheidung zwischen unabhängigen (exogenen) Variablen und abhängigen (endogenen) Variablen vorgenommen wird. Unabhängige Variable spiegeln in einem Strukturgleichungsmodell Bedingungen wider, die,

allgemein gesprochen, Effekte bei einer oder mehreren abhängigen Variablen hervorrufen. Auf diese Weise werden Interpretationen der dargestellten Zusammenhänge ermöglicht (Weiber & Mülhhaus, 2014).

4.9.5.2 Vorgehen

Das zu entwickelnde Strukturgleichungsmodell mit latenten Variablen besteht in der Regel aus dem Strukturmodell, dem Messmodell der latenten exogenen Variablen und dem Messmodell der latenten endogenen Variablen. Das Strukturmodell bildet die theoretisch und/oder sachlogisch begründeten vermuteten Zusammenhänge der latenten Variablen über die unterstellten Zusammenhänge zwischen den exogenen und den endogenen Variablen ab. Exogene Variable, die selbst nicht durch das Modell erklärt werden (sie entsprechen daher den unabhängigen Variablen), dienen dabei als erklärende Größen für die endogenen Variablen (abhängige Variablen). Die beiden Messmodelle der latenten Variablen enthalten jeweils die empirischen Messwerte der Operationalisierung der exogenen bzw. endogenen Variablen und stellen somit die angenommenen Zusammenhänge zwischen den Messwerten und den exogenen bzw. endogenen Variablen dar (Urban & Mayerl, 2014; Weiber & Mülhhaus, 2014). Nach der Konzeptualisierung (Aufstellung des Strukturmodells) folgt die Operationalisierung der latenten Konstrukte über die Formulierung der Messmodelle. Durch die Verbindung des Strukturmodells mit den beiden Messmodellen wird das vollständige Strukturgleichungsmodell aufgestellt.

4.9.5.3 Evaluation des Gesamtmodells

Die Evaluation des aufgestellten Strukturgleichungsmodells bildet das Kernstück der Analyse. Allgemein formuliert wird an dieser Stelle untersucht, ob sich die aufgrund von theoretischen und sachlogischen Überlegungen aufgestellte Hypothesenstruktur anhand der erhobenen Daten auch empirisch bestätigen lässt (Weiber & Mülhhaus, 2014). Die Evaluation des Gesamtmodells besteht einerseits aus der Beurteilung der Teilstrukturen des Modells und andererseits aus der Beurteilung der Gesamtstruktur. Die Evaluation der Teilstrukturen wird durch die Ausführungen in Kapitel 4.8 bereits ausführlich abgedeckt und wird an dieser Stelle nicht nochmals dargestellt.

Um die Gesamtgüte eines Modells abzuschätzen, stehen verschiedene inferenzstatistische, deskriptive und inkrementelle Gütekriterien zur Verfügung, die im Folgenden näher beschrieben werden. Einige Gütekriterien wurden bereits hinsichtlich der Durchführung der konfirmatorischen Faktorenanalyse (als Spezialfall der Strukturgleichungsmodellierung) in Kapitel 4.8 angesprochen. Da die Überprüfung der Gütekriterien jedoch ein Herzstück der Evaluation darstellt, werden einige dieser Kriterien im Folgenden nochmals vertieft diskutiert und ihre Eignung für die vorliegenden Strukturgleichungsanalyse abgewogen.

4.9.5.3.1 Inferenzstatistische Gütekriterien

Eines der wichtigsten inferenzstatistischen Gütekriterien ist der χ^2 -Test, der im Grunde genommen die Anpassungsgüte der empirischen Varianz-Kovarianz-Matrix an die modelltheoretische Varianz-Kovarianz-Matrix berechnet. Der χ^2 -Test weist jedoch insbesondere bei größeren Stichprobenumfängen deutliche Schwächen auf und reagiert äußerst sensibel auf Abweichungen zwischen empirischer und modelltheoretischer Varianz-Kovarianz-Matrix. In der Literatur wird daher dazu geraten, von einer Verwendung dieses Testverfahrens abzusehen oder den χ^2 -Wert im Verhältnis zur Anzahl der Freiheitsgrade als normierten χ^2 -Wert deskriptiv zu interpretieren (Browne & Cudeck, 1993; Kline, 2011; Weiber & Mülhhaus, 2014). Wegen der hohen Störanfälligkeit bei größeren Stichproben sollte zudem das Hoelter-Kriterium unbedingt in die Betrachtung miteinbezogen werden. Dieses gibt die kritische Stichprobengröße an, bei der das betrachtete Modell mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = .05$ bzw. $\alpha = .01$ gerade noch akzeptiert werden würde.

Als inferenzstatistisches Mittel der Wahl wird insbesondere der Root-Mean-Square-Error of Approximation (RMSEA) diskutiert. Im Gegensatz zum χ^2 -Test, der die „Richtigkeit“ des aufgestellten Modells prüft, gibt der RMSEA die Approximation, also die Annäherung des Modells an die Realität an. Neben dem χ^2 -Wert des Modells und der Anzahl der Freiheitsgrade wird auch der Stichprobenumfang und ggf. die Anzahl der betrachteten Gruppen in die Berechnung einbezogen. Für einen guten („close“) Modell-Fit sollte der RMSEA $< .05$ und für einen akzeptablen („reasonable“) Modell-Fit $< .08$ sein (Hair et al., 2014; Ullmann, 2014; Weiber & Mülhhaus, 2014).

4.9.5.3.2 Deskriptive Gütekriterien

Deskriptive Gütekriterien geben an, ob eine bestehende Differenz zwischen der modelltheoretischen und der empirischen Varianz-Kovarianz-Matrix vernachlässigt werden kann. Man unterscheidet dabei absolute Fitmaße von Goodness-of-Fit-Maßen, die jeweils sogenannte Cutoff-Werte angeben, deren Unter- bzw. Überschreiten⁹ auf einen guten Modell-Fit hindeuten.

Der Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) als absolutes Fitmaß setzt den Differenzwert der Abweichung zwischen der empirischen und der modelltheoretischen Varianz-Kovarianz-Matrix in Relation zu der Anzahl an insgesamt erhobenen Indikatoren. Je kleiner der SRMR desto besser ist die modelltheoretische Anpassung an die empirische Datenlage. Werte von < 0.1 gelten als akzeptabel, Werte $< .05$ als gut (Hair et al., 2014; Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008).

Die beiden als klassisch zu bezeichnenden Goodness-of-Fit-Maße Goodness-of-Fit-Index (GFI) und Adjusted-Goodness-of-Fit-Index (AGFI) messen die relative Menge an Varianz und Kovarianz des Modells. Sie entsprechen damit dem Bestimmtheitsmaß R^2 in regressionsanalytischen Berechnungen und nehmen Werte zwischen 0 und 1 an, wobei ein Wert von 1 aussagt, dass alle empirischen Varianzen und Kovarianzen durch das theoretische Modell wiedergegeben werden (Ullmann, 2014; Weiber & Mühlhaus, 2014). Im Unterscheid zum GFI nimmt der AGFI zusätzlich noch die Anzahl der Modellparameter und der Freiheitsgrade als Grundlage und korrigiert bzw. adjustiert auf diese Weise den GFI. Für einen guten Modell-Fit sollten beide Werte $\geq .9$ sein (Kline, 2011; Urban & Mayerl, 2014). Aufgrund der sinnvollen Ergänzung, die der AGFI bietet, sollen für die vorliegende Betrachtung beide Goodness-of-Fit-Maße genutzt werden.

4.9.5.3.3 Inkrementelle Gütekriterien

Zur Prüfung der absoluten Modellanpassung ist neben der Verwendung der bereits beschriebenen Fitmaße auch der Vergleich von Modellen mit gleichen Konstrukten aber unterschiedlichen Beziehungen zu einander (Pfaden) angebracht. So beziehen sich die inkrementellen Fitmaße auf den Vergleich zwischen dem Modell, das vom Anwender formuliert wird (*Default model*), und dem sogenannten Basismodell (*Independence Model*). Das Independence Modell

⁹ Es hängt von den spezifischen Maßen ab, ob die Güte dadurch gekennzeichnet ist, dass ein Wert unterschritten oder überschritten werden sollte. Im Folgenden wird dies jeweils gesondert gekennzeichnet.

zeichnet sich dadurch aus, dass alle manifesten Variablen als statistisch unabhängig angesehen werden (Weiber & Mülhau, 2014). Die inkrementellen Fitmaße geben an, wie groß die Diskrepanz zwischen Default Modell und Independence Modell hinsichtlich des χ^2 -Wertes ist und berechnen damit, inwiefern das Default Modell die empirischen Daten besser darstellen kann als das Independence Modell (*baseline comparisons*). Umso geringer die Diskrepanz zwischen beiden Modellen ist, desto schlechter ist das Default Modell und desto mehr nähern sich die Fitmaße an 0 an.

Als gängige inkrementelle Fitmaße werden in der Regel der Tucker-Lewis-Index (TLI) und der Comparative Fit Index (CFI) genutzt. Während der TLI neben der Differenz der χ^2 -Werte auch die Anzahl der Freiheitsgrade der beiden Modelle betrachtet, berücksichtigt der CFI nicht die χ^2 -Verteilung, sondern Verteilungsverzerrungen (nonzentrale χ^2 -Verteilung) als Grundlage. Bei beiden Fitmaßen sprechen Werte von $\geq .9$ für einen guten Modell-Fit (Hair et al., 2014; Kline, 2011; Ullmann, 2014).

4.9.5.4 Ergebnisinterpretation

Die berechneten Parameterschätzungen werden in einem letzten Schritt mit dem hypothetisch formulierten Modell abgeglichen. Auf dieser Grundlage muss entschieden werden, ob eine empirische Bestätigung der aufgestellten Hypothesen gelungen ist.

4.9.5.4.1 Plausibilitätsprüfung und Beurteilung der Parameter

Zunächst muss kontrolliert werden, ob die Vorzeichen der einzelnen Parameter im Einklang mit den aufgestellten Hypothesen des Strukturmodells stehen. Danach sollten die Parameter anhand von statistischen Kennwerten interpretiert werden. Hier dienen die Critical Ratios, die für jeden geschätzten Parameter ausgegeben werden, zur Orientierung. Überschreiten sie den kritischen Wert von 1.96, so kann die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = .05$ verworfen werden. Die Critical Ratios werden im Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit p interpretiert, dass ein Parameter signifikant von Null verschieden ist. Um einen Rückschluss auf die Stärke eines signifikanten Zusammenhangs ziehen zu können, müssen zusätzlich die standardisierten Regressionsgewichte betrachtet werden. Erreichen diese einen Wert von $\geq .1$ ist von einem schwachen Effekt, ab Werten von $\geq .2$ von einem bedeutungsvollen Effekt auszugehen (Weiber & Mülhau, 2014).

4.9.5.4.2 Analyse der Effekte

Die in einem Modell als signifikant identifizierten Effekte werden in direkte, indirekte und totale Effekte unterschieden. Dabei wird unter direkten Effekten die unmittelbare Wirkung einer Variablen auf eine andere verstanden. Indirekte Effekte liegen dann vor, wenn eine Wirkung einer Variablen über eine oder mehrere zwischengeschaltete Variablen vorliegt. Die Zusammenfassung von direkten und indirekten Effekten wird als totaler Effekt bezeichnet (Kline, 2011).

4.9.5.5 Mehrgruppenanalyse

In der vorliegenden Studie ist nicht nur von Interesse, inwiefern sich verschiedene, a-priori postulierte Zusammenhänge durch das empirische Datenmaterial bestätigen lassen, sondern auch, ob die unterstellten Zusammenhänge für unterschiedliche Gruppen gleichermaßen gültig sind. Für diese Untersuchung sind sogenannte Multi-Group-Analysen notwendig. Sie ermöglichen eine simultane Schätzung eines vollständigen Modells über mehrere Gruppen hinweg und werden auch als Mehrgruppenanalyse bezeichnet. Über alle betrachteten Gruppen werden zur Durchführung der Mehrgruppenanalyse zwei Modellvarianten geschätzt. Zuerst wird das unrestringierte Modell, in dem alle freien Modellparameter entsprechend dem aufgestellten Modell für die Gruppen getrennt geschätzt werden, getestet. In einem anschließenden Schritt wird das vollständig restringierte Modell geschätzt, bei dem alle Modellparameter zwischen den Gruppen restringiert, also gleich gesetzt werden. Wenn beide Modellvarianten den identischen Gesamt-Fit ergeben, weisen alle Messmodelle in den betrachteten Gruppen einen identischen Inhaltsgehalt und vergleichbare Reliabilitäten auf. Gegebenenfalls vorliegende Unterschiede hinsichtlich der Pfadkoeffizienten deuten demnach auf tatsächliche Unterschiede zwischen den Gruppen hin. Ein identischer Gesamt-Fit setzt dabei voraus, dass die Differenzen zwischen den betrachteten Fitmaßen nicht größer als .01 sind (Cheung & Rensvold, 2002; Ullmann, 2014; Urban & Mayerl, 2014; Weiber & Mülhau, 2014).

Als zwingende Voraussetzung für die Durchführung dieser Analysen muss gewährleistet sein, dass die unterschiedlichen Gruppen hinsichtlich ihrer strukturellen Merkmale vergleichbar sind. Ist dies der Fall, wird von vollständiger faktorieller Messinvarianz gesprochen. Innerhalb dieser faktoriellen Invarianz werden verschiedene Stufen unterschieden, die sich aus der Restriktion unterschiedlicher Modellparameter (sogenannte Identitätsrestriktionen) ergeben und im Folgenden besprochen werden. Da in der praktischen Umsetzung eine Einhaltung der

strengen Kriterien der faktoriellen Invarianz oft nicht möglich ist, können auf den verschiedenen Invarianzstufen in einem bestimmten Umfang einzelne Identitätsrestriktionen aufgehoben werden. Man spricht in diesem Fall von partieller Invarianz (Byrne, 2004; Weiber & Mülhhaus, 2014).

4.9.5.5.1 Konfigurale Messinvarianz

Konfigurale Messinvarianz wird auch als schwacher Grad der faktoriellen Invarianz bezeichnet und liegt vor, wenn eine identische Aufstellung der Messmodelle (latente und manifeste Variablen) für die unterschiedlichen Gruppen gegeben ist. Die einzelnen Konstrukte müssen daher identisch operationalisiert werden und darüber hinaus in beiden Gruppen einen akzeptablen Modell-Fit aufweisen. Das Vorliegen der konfiguralen Invarianz stellt die zentrale Voraussetzung für alle folgenden Stufen der zu untersuchenden Messinvarianz dar (Weiber & Mülhhaus, 2014).

4.9.5.5.2 Metrische Messinvarianz

Von metrischer Invarianz bzw. faktorieller Invarianz mittleren Grades kann ausgegangen werden, wenn die Höhe der Faktorladungen in allen Gruppen identisch ist. Zur Überprüfung der Invarianz auf dieser Stufe werden die Faktorladungen restringiert, während alle anderen Modellparameter frei geschätzt werden. Ergibt sich hierdurch im Vergleich zum unrestringierten Modell ein schlechterer Modell-Fit, liegt keine metrische Invarianz vor und ein Gruppenvergleich ist daher unzulässig. Wenn demgegenüber sowohl konfigurale als auch metrische Invarianz gegeben sind, können die Beziehungen der Konstrukte des Strukturmodells verglichen werden (Urban & Mayerl, 2014).

4.9.5.5.3 Skalare Messinvarianz

Die starke Form faktorieller Invarianz bzw. skalare Messinvarianz liegt vor, wenn zusätzlich zur metrischen Invarianz auch die Konstanten der Messindikatoren identisch sind. Zur Überprüfung werden neben den Faktorladungen auch die Indikatorkonstanten (Intercepts) restringiert. Der resultierende Modell-Fit wird mit dem des metrischen Modells verglichen. Liegt kein deutlich schlechterer Fit vor, kann von skalarer Messinvarianz ausgegangen werden (Temme & Hildebrandt, 2008).

4.9.5.5.4 Messfehler-Invarianz

Von einer Invarianz der Messfehler kann ausgegangen werden, wenn alle drei bereits genannten Invarianzen erfüllt sind und zusätzlich die Fehlervarianzen der Items zwischen den Gruppen identisch sind. Allerdings wird dieser Test oft als zu streng angesehen und daher nur vorsichtig interpretiert (Byrne, 2010).

Sind die Stufen faktorieller Invarianz bis einschließlich der skalaren Invarianz erfüllt, können anschließend gruppenbezogene Unterschiede des aufgestellten Strukturgleichungsmodells analysiert werden.

5 Ergebnisse der Untersuchung

„We are drowning in information and starving for knowledge“
Rutherford D. Roger

Im Folgenden werden zuerst in einem allgemeinen Teil die Eckdaten der Ergebnisse dargestellt. Dieser Teil umfasst die Rücklaufzahlen (Kapitel 5.1), die Aufbereitung des Datensatzes insbesondere im Hinblick auf die Imputation der fehlenden Werte (Kapitel 5.2) und die Reliabilitätsangaben der untersuchten Kovariaten (Kapitel 5.3).

Die sich daran anschließende Darstellung der Hauptergebnisse der Studie orientiert sich an den in Kapitel 3 erarbeiteten Untersuchungsschwerpunkten und den dort aufgestellten Hypothesen. So wird zunächst auf die Ergebnisse der Entwicklung und Validierung der Skala eingegangen (Kapitel 5.4), bevor die inhaltlichen Analyseergebnisse der affektiven Einstellungskomponente dargestellt werden (Kapitel 5.5). Dabei werden zuerst die Forschungsfragen, die im Zusammenhang mit dem explorativ angelegten Untersuchungsschwerpunkt 3 aufgestellt wurden, untersucht und beantwortet. Die Analyse möglicher Zusammenhänge schließt sich dann in Unterkapitel 5.6 an. Hier werden die Hypothesen, die sich auf die vermuteten Zusammenhänge zwischen der Einstellung und den in Kapitel 2.2.5 identifizierten Aspekten beziehen, untersucht. Zur Analyse des fünften Untersuchungsschwerpunktes werden unter 5.7 die Ergebnisse der Strukturgleichungsanalyse vorgestellt. Danach erfolgt ein zusammenfassender Überblick über alle aufgestellten und getesteten Forschungsfragen und -hypothesen.

5.1 Rückläufe der Erhebung

Die erste Ausgabe der Fragebögen an die Mannheimer Lehrkräfte erfolgte vier Wochen vor Schuljahresende (Juli 2011). Bei der ersten Rücklaufrunde im September 2011 konnten 196 Fragebögen, im Oktober 2011 weitere 146 und schließlich im Dezember 2011, bei der letzten Rücklaufrunde, nochmals 27 Lehrerfragebögen an den Schulen in Mannheim abgeholt werden.

Die Erhebung in Heidelberg begann etwa ein Jahr nach der Erhebung im Stadtbezirk Mannheim. Nach den Erfahrungen in Mannheim wurden in Heidelberg die Fragebögen an die Lehrkräfte noch deutlich vor Schuljahresende (Mitte Juni 2012) ausgegeben. Innerhalb der ersten

Rücklaufwelle im Juli 2012 konnten 102 Fragebögen abgeholt werden. Im September 2012 und Oktober 2012 wurden weitere 118 bzw. 77 Bögen von den Lehrkräften abgegeben.

In Tabelle 5 werden die ausgegebenen Fragebögen und die Rücklaufquoten stadt- und schulartspezifisch aufgeführt.

Stadt Einbezogene Schularten	Mannheim		Heidelberg	
	Schulen (n)	Lehrkräfte (n)	Schulen (n)	Lehrkräfte (n)
Sonderschulen	6		4	
- Ausgabe		190		95
- Rücklauf		75		47
- Quote		39,5%		49,5%
Grundschulen	12		17	
- Ausgabe		195		190
- Rücklauf		88		101
- Quote		45,0%		53,0%
Haupt-/ Werkrealschulen	9		5	
- Ausgabe		180		80
- Rücklauf		53		21
- Quote		29,5%		26,5%
Realschulen	6		4	
- Ausgabe		205		145
- Rücklauf		119		35
- Quote		58,0%		24,0%
Gymnasien	4		4	
- Ausgabe		200		160
- Rücklauf		34		93
- Quote		17,0%		58,0%
Gesamt	37		34	
- Ausgabe		970		670
- Rücklauf		369		297
- Quote		38,0%		44,5%

Tabelle 5: Stadt- und schulartbezogene Darstellung der ausgegebenen Fragebögen und deren Rücklaufquoten

Es ergibt sich für die Gesamtstichprobe bei 1640 ausgegebenen Fragebögen und 666 zurück-erhaltenen Fragebögen eine für schriftliche Befragungen zufriedenstellend große Ausschöpfungsquote von 40,6% (Schnell, Hill & Esser, 2013).

Berücksichtigt man die statistischen Kennwerte über die Gesamtzahl an beschäftigten Lehrkräften in den Schulamtsbezirken Mannheim und Heidelberg des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg der Schuljahre 2011/12 und 2012/13, so nahmen insgesamt 24,7% der

Gesamtpopulation an Lehrkräften (18,7% in Mannheim und 41,3% in Heidelberg) an der Studie teil (siehe Tabelle 6).

	Schuljahr 2011/12 Stadtbe- zirk Mannheim	Schuljahr 2012/13 Stadtbe- zirk Heidelberg	Gesamt
Lehrkräfte an Grund- und Haupt-/Werkrealschulen¹⁰	889	262	1151
- davon in die Studie einbezogen:			
- absolut	141	122	263
- prozentual	15,9%	46,6%	22,9%
Lehrkräfte an Realschulen	268	81	349
- davon in die Studie einbezogen:			
- absolut	119	35	154
- prozentual	44,4%	43,2%	44,1%
Lehrkräfte an Gymnasien	525	267	792
- davon in die Studie einbezogen:			
- absolut	34	93	127
- prozentual	6,6%	34,8%	16,0%
Lehrkräfte an Sonderschulen	292	109	401
- davon in die Studie einbezogen:			
- absolut	75	47	122
- prozentual	25,7%	43,1%	30,4%
Gesamtanzahl an Lehrkräften	1974	719	2693
- davon in die Studie einbezogen:			
- absolut	369	297	666
- prozentual	18,7%	41,3%	24,7%

Tabelle 6: Vergleich der absoluten Anzahl an Lehrkräften mit der Anzahl an teilnehmenden Lehrkräften. Die Daten sind dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg entnommen.

5.2 Aufbereitung des Datensatzes

Um adäquat mit den fehlenden Werten im Datensatz umzugehen, wurde in einem ersten Schritt die Methode des listenweisen Ausschlusses angewendet (Graham, 2012). So wurden alle Fälle, bei denen mehr als 50% der Daten fehlte, aus den Analysen ausgeschlossen. Dies führte dazu, dass insgesamt 2,1% der Fälle nicht in die Analysen einbezogen wurden. Somit verblieben 652 von ursprünglich 666 Fällen.

¹⁰ Die Angaben des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg werden nicht nach Grund- und Haupt-/Werkrealschulen unterschieden.

Die durch diese Prozedur neu entstandene Stichprobengröße und -zusammensetzung kann Tabelle 7 entnommen werden:

Stadt Einbezogene Schularten	Mannheim		Heidelberg	
	Schulen (n)	Lehrkräfte (n)	Schulen (n)	Lehrkräfte (n)
Sonderschulen	6	75	4	45
Grundschulen	12	88	17	98
Haupt-/ Werkrealschulen	9	52	5	20
Realschulen	6	118	4	33
Gymnasien	4	33	4	90
Gesamt	37	366	34	286

Tabelle 7: Bereinigte Stichprobenzusammensetzung der vorliegenden Studie.

In einem nächsten Schritt wurden gemäß den Vorgehensempfehlungen (s. Kapitel 4.7) beide Datensätze (Lehrkräfte Mannheim und Lehrkräfte Heidelberg) auf die Muster der jeweiligen fehlenden Werte untersucht. Zur Überprüfung wurde der MCAR-Test nach Little (1988) genutzt. Die Prüfgrößen, die dieser Test ausgibt, folgen bei erfüllten MCAR-Bedingungen einer χ^2 -Verteilung, das heißt, dass bei Werten über .05 die Nullhypothese beibehalten wird. Das Fehlen von Werten kann in solchen Fällen somit als völlig zufällig betrachtet werden. Littles Test gibt für alle Datensätze Werte von über .9 aus. Die folgende Tabelle 8 veranschaulicht zusammenfassend alle Analysewerte für die Datensätze aus Mannheim und Heidelberg.

	Lehrkräfte MA	Lehrkräfte HD
Muster der fehlenden Werte	Zufällig (MCAR)	Zufällig (MCAR)
Unvollständige Daten in Prozent	3,77%	5,57%
Variablen, die mindestens ein Missing enthalten, in Prozent	92,41%	94,56%
Fälle, die mindestens ein Missing enthalten, in Prozent	73,77%	80,07%

Tabelle 8: Analysedaten der fehlenden Werte, nach Datensätzen aufgeteilt

Es kann davon ausgegangen werden, dass bei allen Datensätzen ein rein zufälliges Fehlen der Werte vorliegt. Die Untersuchung der fehlenden Werte ergibt darüber hinaus, dass zwischen 3,7% (Lehrkräfte Mannheim) und 5,6% (Lehrkräfte Heidelberg) der Daten unvollständig vorliegen. Mindestens 92,4% aller Variablen enthalten wenigstens einen fehlenden Wert und in mindestens 73,8% aller Fälle liegt wenigstens ein Missing vor.

Nach der Klärung des Musters der fehlenden Werte wurde das, der Schätzung zugrundeliegende, Imputationsmodell aufgestellt. Dieses Modell enthält die zu imputierenden Variablen, in denen fehlende Werte auftreten, und darüber hinaus auch diejenigen Variablen, die einen Beitrag zur Schätzung der fehlenden Werte leisten können (sogenannte Prädiktoren) (Schafer & Graham, 2002). Mittels der Markov-Chain-Monte-Carlo (MCMC)-Methode¹¹ (Schafer, 1999; Schunk, 2008) wurden für alle Datensätze jeweils zehn Imputationen anhand von 200 Iterationen (Rubin, 2004) erstellt und die Werte zu einem kombinierten Datensatz zusammengefasst.

5.3 Kovariaten

Um mögliche Zusammenhänge zwischen den erhobenen Werten der Einstellungsskala mit weiteren Informationen identifizieren zu können, wurden in der Studie verschiedene Kovariaten erhoben. Diese werden im Folgenden dargestellt.

5.3.1 Soziodemographie

Als soziodemographische Hintergrundvariablen wurden die in der Sozialforschung üblichen Daten wie Geschlecht, Alter und Studienschwerpunkte erhoben. Der Abfrage der Soziodemographie wurden darüber hinaus weitere, für die Studie äußerst relevante, Daten wie die aktuelle Schulart, an der die Lehrkraft tätig ist, der Umfang der Beschäftigung, der Umfang der Berufserfahrung, die durchschnittliche Klassengröße, Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderung, Wissen um den Begriff der Inklusion, Vorerfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen oder inklusiven Klassen und der Besuch inklusionsspezifischer Fortbildungen abgefragt. Die Untersuchung der soziodemographischen Variablen ist Kapitel 4.6 zu entnehmen.

¹¹ Spezifische Algorithmeklasse, die der Simulation pseudozufälliger Wahrscheinlichkeitsverteilungen dient. Eine Sequenz dieser Verteilungen, die jeweils von den vorhergehenden Sequenzen abhängig ist, wird als Markov Chain (Markov-Kette) bezeichnet (Reinecke, 2005).

5.3.2 Fallbeispiele

Die verwendeten Fallbeispiele wurden auf ihre jeweilige innere Konsistenz über die Berechnung von Cronbachs Alpha überprüft. Für das Fallbeispiel A ergibt sich ein Wert von $\alpha = .92$, für Fallbeispiel B einer von $\alpha = .93$, ein Wert von $\alpha = .93$ wird für Fallbeispiel C ausgegeben und für Fallbeispiel D nimmt Cronbachs Alpha einen Wert von $\alpha = .94$ an. Damit ergibt sich für alle vier Fallbeispiel eine als exzellent zu bezeichnende innere Konsistenz von $> .9$.

Um zu überprüfen, ob sich die Art der Behinderung auf die Einschätzung der Möglichkeiten der Inklusion auswirkt, wurden die vier Fallbeispiele mithilfe von verschiedenen varianzanalytischen Untersuchungen ausgewertet. Um die Einschätzungen der Lehrkräfte nun in Abhängigkeit der Behinderungsart zu analysieren, wurde in einem ersten Schritt eine einfaktorielle ANOVA mit Messwiederholung (vier stufig) und anschließender Paarvergleiche durchgeführt. Dabei konnte ein signifikanter Effekt für den Faktor Behinderungsart nachgewiesen werden ($F_{3,648} = 177.92$; $p < .001$). Demnach unterscheiden sich auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .001$ alle vier Gruppen voneinander. Abbildung 7 ist eine detaillierte Darstellung der Werte der einzelnen bipolaren Adjektivpaare zu entnehmen, die den beschriebenen Kindern in den vier Fallbeispielen zugewiesen wurden.

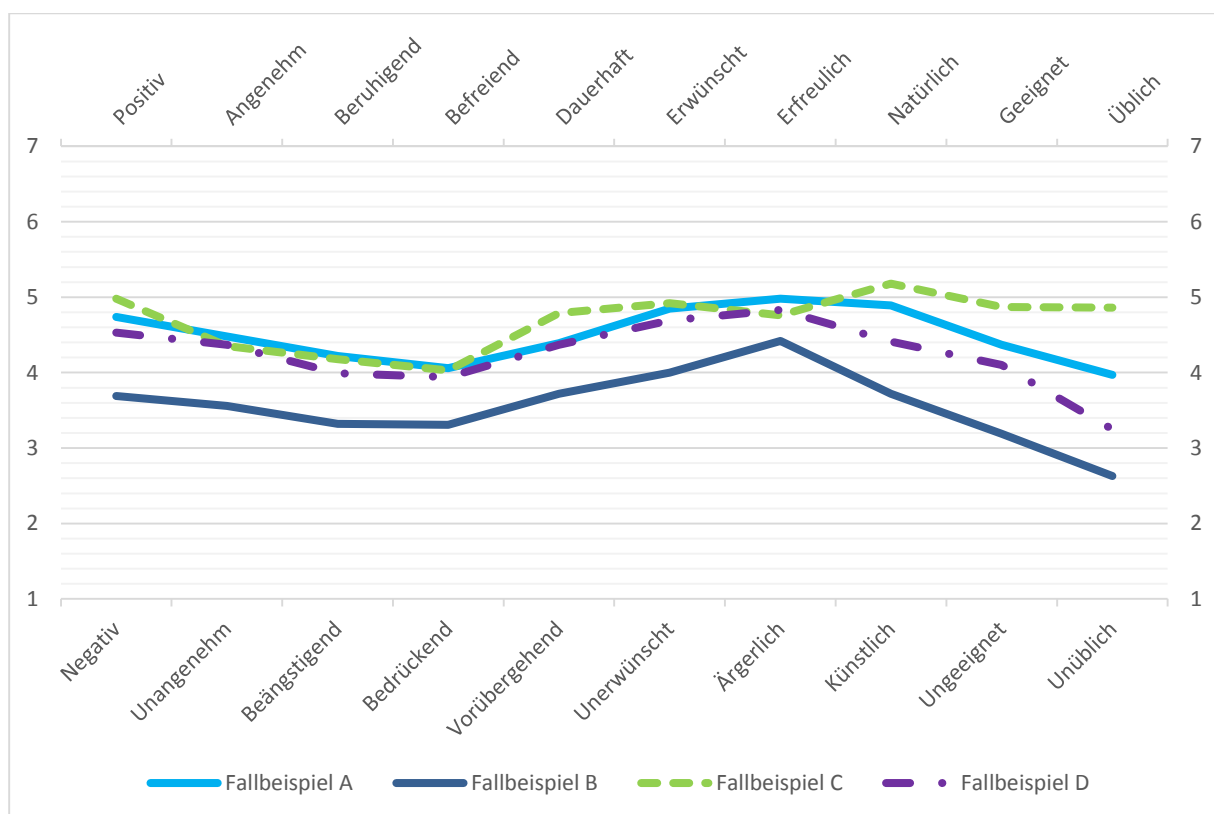


Abbildung 7: Ergebnisse der Einstufung der Fallbeispiele A bis D

Lehrkräfte schätzen die Inklusion von hochbegabten Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeit (Fallbeispiel C) signifikant positiver ein ($M = 4.72$), als die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbehinderung (Fallbeispiel A, $M = 4.52$). Diese wird wiederum signifikant positiver eingeschätzt als die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehbeeinträchtigung (Fallbeispiel D, $M = 4.28$). Die inklusive Beschulung eines Kindes mit einer schwer-mehrfachen Behinderung (Fallbeispiel B) wird signifikant am negativsten eingestuft ($M = 3.57$). Es wird ersichtlich, dass eine Inklusion der beschriebenen Schülerinnen und Schülern in den Fallbeispielen A, C und D fast durchgängig im positiven Bereich (> 4.0) eingestuft wird, wohingegen eine Inklusion des Kindes mit einer schwer-mehrfachen Behinderung (Fallbeispiel B) fast ausnahmslos im negativen Bereich bewertet wird.

Weitere Analysen, die die Einschätzung der einzelnen Fallbeispiele detaillierter beschreiben, können dem Anhang entnommen werden.

Alle Lehrkräfte wurden in Verbindung mit der Bearbeitung der Fallbeispiele danach gefragt, ob sie sich eine Inklusion im jeweiligen Fall vorstellen können. Diese Frage konnte über die drei Antwortalternativen „Ja, auf jeden Fall“, „Ja, unter bestimmten Bedingungen“ und „Nein“ beantwortet werden. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

In Abbildung 8 wird ersichtlich, dass die grundsätzliche Verteilung der Antworten auch über die unterschiedlichen Schularten hinweg ähnlich ist.

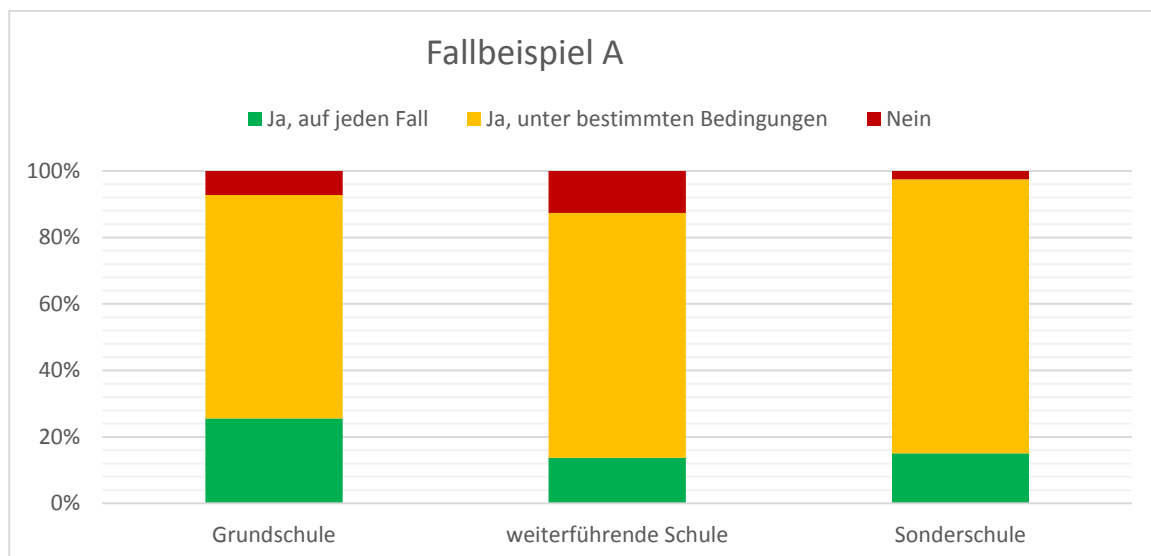


Abbildung 8: Verteilung der Antwortalternativen für das Fallbeispiel A in Abhängigkeit der Schulart der Befragten

Die Mehrheit der Befragten kann sich eine Inklusion im Fallbeispiel A unter bestimmten Bedingungen vorstellen (GS = 67.2%, WS = 73.7%, SoS = 82.4%). Deutlich zurückhaltender ist die uneingeschränkte Zustimmung (GS = 25.6%, WS = 13.7%, SoS = 15.1%) und die Ablehnung einer inklusiven Beschulung im Fallbeispiel A (GS = 7.2%, WS = 12.6%, SoS = 2.5%).

Im Vergleich zu Fallbeispiel A verschieben sich die Verteilungen der Antwortalternativen für das Fallbeispiel B deutlich (siehe Abbildung 9). Ungefähr jeweils die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen können sich eine Inklusion unter bestimmten Bedingungen (GS = 50.3%, WS = 46.5%) bzw. gar nicht (GS = 48.1%, WS = 50%) vorstellen. Für die Sonderschullehrkräfte ergibt sich eine 2:1-Aufteilung. 69% knüpfen die Inklusion an Bedingungen, während 27.6% eine Inklusion ablehnen. Nur ein jeweils geringer Anteil stimmt einer Inklusion uneingeschränkt zu (GS = 1.7%, WS = 3.5%, SoS = 3.4%).

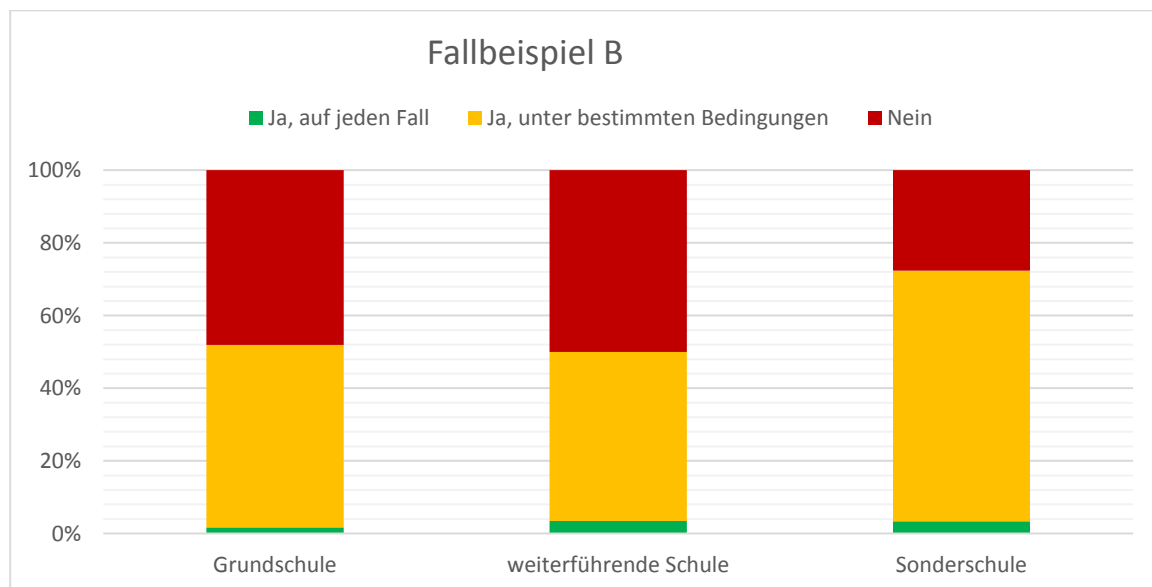


Abbildung 9: Verteilung der Antwortalternativen für das Fallbeispiel B in Abhängigkeit der Schulart der Befragten

Die meisten zustimmenden Antworten ergeben sich vergleichsweise für das Fallbeispiel C (siehe Abbildung 10). So sprechen sich fast ein Viertel der Lehrkräfte an Sonderschulen, 38.5% an weiterführenden Schulen und 45.5% an Grundschulen uneingeschränkt für eine Inklusion aus. Die Mehrheit der Befragten kann sich eine inklusive Beschulung im Fallbeispiel C unter bestimmten Bedingungen vorstellen (GS = 46.6%, WS = 50.3%, SoS = 72.2%). Ein vergleichsweise geringer Anteil widerspricht einer Inklusion (GS = 7.9%, WS = 11.2%, SoS = 4.3%).

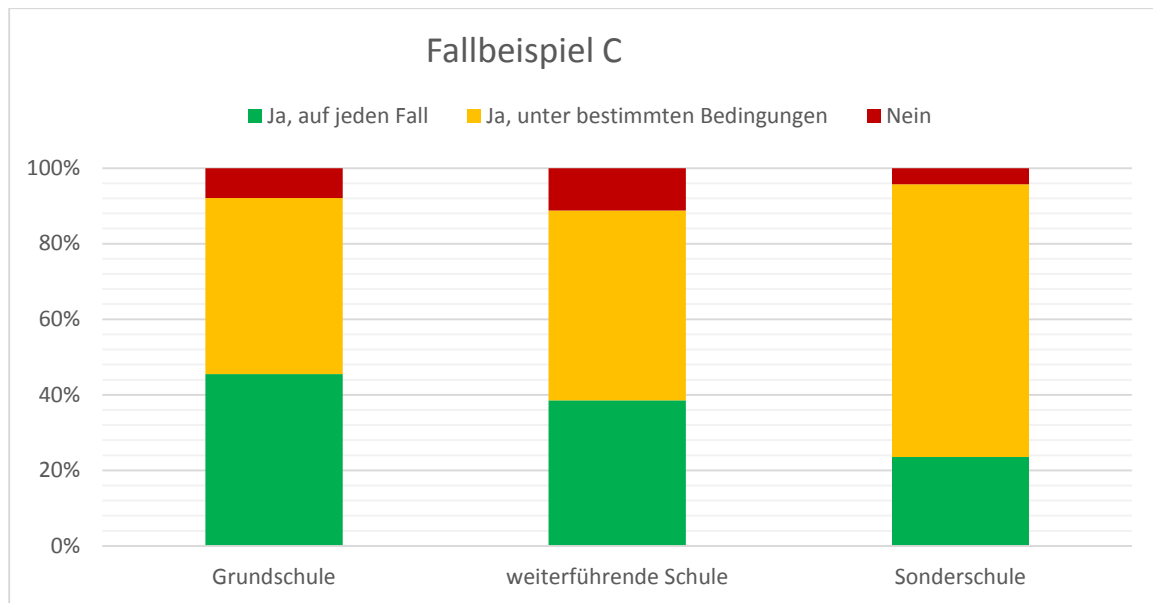


Abbildung 10: Verteilung der Antwortalternativen für das Fallbeispiel C in Abhängigkeit der Schulart der Befragten

In Abbildung 11 wird dargestellt, dass sich die Mehrheit aller befragten Lehrkräfte eine inklusive Beschulung hinsichtlich des Fallbeispiels D unter bestimmten Bedingungen vorstellen kann (GS = 62.4%, WS = 56%, SoS = 77.2%). Abgelehnt wird diese von 30.3% bzw. von 29.3% an Grund- bzw. weiterführenden Schulen und von 8.8% an Sonderschulen. Eine uneingeschränkte Zustimmung erfolgte überwiegend in einer vergleichsweise geringeren Anzahl der Fälle (GS = 7.3%, WS = 14.7%, SoS = 14%).

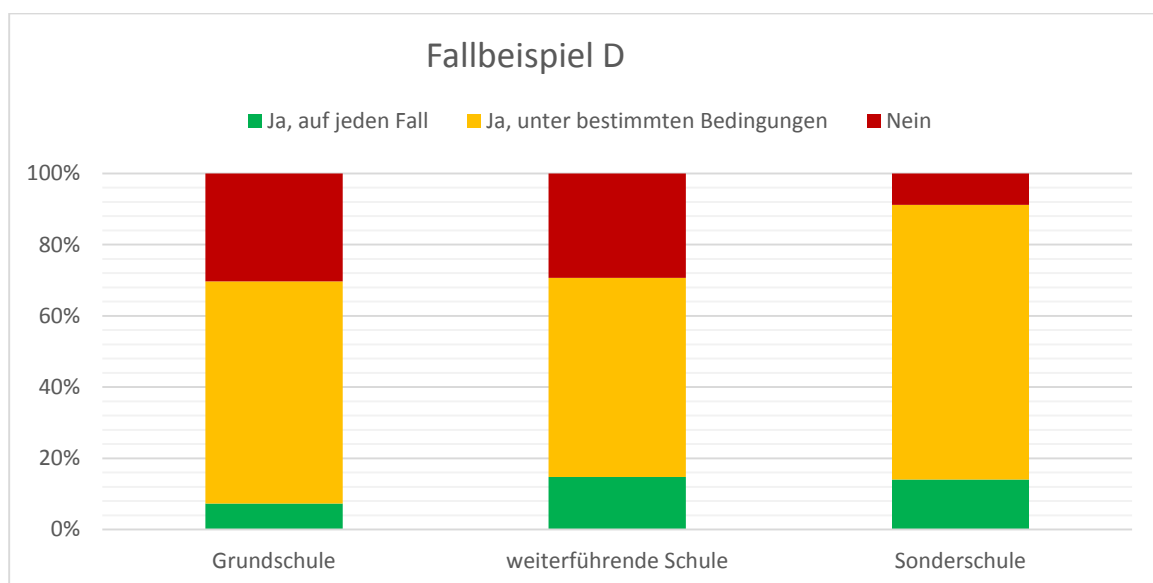


Abbildung 11: Verteilung der Antwortalternativen für das Fallbeispiel D in Abhängigkeit der Schulart der Befragten

5.3.3 Big Five Inventory

Die Untersuchung der Persönlichkeitsmerkmale erfolgte mit der Kurzversion des Big Five Inventory (Rammstedt & John, 2005; siehe Kapitel 4.4.5). Eine Reliabilitätsanalyse der einzelnen Faktoren ergab eine innere Konsistenz von $\alpha = .78$ für den Faktor Extraversion (vier Items), $\alpha = .6$ für den Faktor Verträglichkeit (vier Items), $\alpha = .63$ für den Faktor Gewissenhaftigkeit (vier Items), $\alpha = .71$ für den Faktor Neurotizismus (vier Items) und $\alpha = .74$ für den Faktor Offenheit für neue Erfahrungen (fünf Items). Hinsichtlich der Faktoren Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für neue Erfahrungen konnten in der vorliegenden Studie höhere Werte bezüglich der internen Konsistenzen erreicht werden als in der Ausgangsstudie¹². Dennoch werden hinsichtlich der Faktoren Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit keine akzeptablen Maße erreicht, es wird daher in der vorliegenden Untersuchung davon abgesehen, diese Skala für weitere Analysen zu verwenden.

5.3.4 Soziale Erwünschtheit

Zur Kontrolle der Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu geben, wurde die deutsche Version der Kurzskala zur Messung der sozialen Erwünschtheit, die Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR, Winkler et al., 2006; siehe Kapitel 4.4.5) in das Testinstrumentarium aufgenommen. Die insgesamt sechs Items laden mit jeweils drei Items auf zwei Faktoren (Faktor 1: Selbsttäuschung: $\alpha = .55$; Faktor 2: Fremdtäuschung: $\alpha = .49$). Die niedrigen Werte der internen Konsistenz können u.a. durch die sehr geringe Itemanzahl erklärt werden (Bortz & Döring, 2006). Da diese Skala nur als Kontrollvariable in die Studie integriert wurde, wird sie trotz der eher geringen Konsistenzen beibehalten.

5.3.5 Lehrerselbstwirksamkeit

Die Lehrerselbstwirksamkeit wurde mithilfe der Skala WirkLehr (Schwarzer & Schmitz, 1999; siehe Kapitel 4.4.6) erhoben. In der Reliabilitätsanalyse der insgesamt zehn Items ergibt sich eine interne Konsistenz von $\alpha = .79$, die als akzeptabel angesehen werden kann.

¹² Kennwerte der Ausgangsstudie von Rammstedt & John, 2005: Extraversion: $\alpha = .81$; Verträglichkeit: $\alpha = .67$; Gewissenhaftigkeit: $\alpha = .62$; Neurotizismus: $\alpha = .65$; Offenheit für neue Erfahrungen: $\alpha = .70$

5.4 Ergebnisse der Untersuchungsschwerpunkte 1 und 2: Entwicklung und Validierung der Skala EFI-L

Im Folgenden wird die Entwicklung und Validierung der Skala EFI-L dargestellt. Um eine Güteprüfung der verwendeten Items und eine Identifikation der Faktoren und ihrer Strukturen vorzunehmen, wurden verschiedene Verfahren der Reliabilitäts- und Validitätsüberprüfung verwendet. So wird zuerst auf die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse eingegangen, bevor die Schritte der konfirmatorischen faktorenanalytischen Untersuchung und der Kreuzvalidierung dargestellt werden.

5.4.1 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse

Die Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse ergab mit einem KMO-Wert von .94 eine fünffaktorielle Lösung für die insgesamt 27 Items. Die Extraktion beruht auf dem Kaiser-Kriterium, das Faktoren ab einem Eigenwert von ≥ 1 ausgibt. Auf dem ersten Faktor laden die Items EI01, EI06, EI07, EI10, EI12R, EI15, EI16, EI17, auf dem zweiten Faktor die Items EI09, EI21, EI23R, EI24, EI25R, EI26R, die Items EI02R, EI04R, EI08, EI13 und EI19 laden auf dem Faktor drei, auf dem vierten Faktor werden die Items EI05 EI14, EI20, EI22, EI27 und auf dem Faktor fünf laden die Items EI03R, EI11R und EI18R.

Faktor 1 weist hinsichtlich aller drei Gütekriterien (Cronbachs Alpha (α), Inter-Item-Korrelation (IIK) und Korrigierte-Item-Skala-Korrelation (KISK), siehe Kapitel 4.8) durchgehend gute bis sehr gute Werte auf ($\alpha = .91$, $\text{IIK} > .5$, $\text{KISK} > .63$). Auch Faktor 2 entspricht durchgängig den statistischen Gütekriterien ($\alpha = .85$, $\text{IIK} > .5$, $\text{KISK} > .6$). Durchgehend gute Werte zeigen sich ebenfalls auf Faktor 3 ($\alpha = .81$, $\text{IIK} > .4$, $\text{KISK} > .53$). Faktor 4 entspricht auch nach der Eliminierung einzelner Items nicht den Ansprüchen hinsichtlich der statistischen Gütekriterien ($\alpha = .68$, $\text{IIK} > .2$, $\text{KISK} > .3$) und wird daher nicht weiter in die Skala einbezogen. Da Faktor 5 ebenfalls unzureichende Werte ($\alpha = .52$, $\text{IIK} = .14$, $\text{KISK} = .19$) aufweist, wird auch dieser Faktor eliminiert.

Die Faktorenstruktur der übriggebliebenen 19 Items wird erneut explorativ untersucht. Mit einem KMO-Wert von .92 ist die Gesamtheit der Variablen sehr gut für die Anwendung einer Faktorenanalyse geeignet, was auch mit $p < .001$ über den Bartlett-Test auf Sphärizität bestätigt wird. Die Extraktion liefert nach dem Kaiser-Kriterium drei Faktoren, die insgesamt 64,4%

der Varianz der Ausgangsvariablen aufklären. Von den insgesamt 19 Items, die sich auf die drei Faktoren verteilt haben, musste aufgrund von niedrigen Werten innerhalb der Korrigierten-Item-Skala-Korrelation ein Item (EI21: „Der Unterricht in einer inklusiven Klasse bedeutet eine Umstellung meiner unterrichtlichen Arbeit“, KISK = .35) eliminiert werden. Die Korrigierte-Item-Skala-Korrelation der übrigen 18 Items liegt bei $\geq .5$. Die Inter-Item-Korrelation nimmt bei allen Items Werte $> .5$ an. Beide Werte können als gut betrachtet werden.

5.4.2 Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Es konnten drei Items identifiziert werden, die wegen hoher Ladungen auf zwei Faktoren die Eindimensionalität der Konstrukte in Frage stellten (EI06: „Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, hat das auch Vorteile für die anderen Kinder, so dass mögliche Schwierigkeiten mehr als aufgewogen werden.“, EI08: „Die Veränderungen hinsichtlich des sozialen Klimas durch die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen schätze ich positiv ein.“, EI10: „Es ist in der inklusiven Schulklasse möglich, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden“). Die anschließende konfirmatorische faktorenanalytische Modellierung aller 18 Items konnte ebenfalls zeigen, dass ein modifiziertes Modell, das diese drei Items ausschließt, die Datenstruktur signifikant besser abbilden kann (Abbildungen 12-14). So verbleiben insgesamt 15 der 18 Items.

Die Gesamtskala, die den Namen **Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L)**¹³ trägt, weist ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .91$ auf. Faktor 1 ($\alpha = .90$), der in Anlehnung an Kunz et al. (2010) als *Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht* benannt wird, umfasst sechs Items (Beispielitem: „Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse“). Die Items EI01, EI12R, EI15, EI16 und EI17 stammen aus der EZI-D-Skala, Item EI07 wurde aus der Studie von Eberl (2000) hinzugefügt. Auf dem zweiten Faktor ($\alpha = .85$) gelang es, fünf Items zu vereinigen (EI09, EI23R, EI24, EI25R, EI26R), die in Eberls Studie (2000) unterschiedlichen Faktoren zugeordnet waren. Der Faktor 2 wird mit *Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht* überschrieben (Beispielitem: „Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten“). Auf dem Faktor 3 *Soziale Inklusion im Unterricht* ($\alpha = .81$) (Beispielitem:

¹³ Die Skala EFI-L ist dem Anhang zu entnehmen.

„Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen“) laden vier Items, die der EZI-D-Skala entnommen wurden. Eine detaillierte Aufstellung der einzelnen Items und deren Faktorenzugehörigkeit und -ladung ist Tabelle 9 zu entnehmen.

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
EI01	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	.802		
EI07	In einer inklusiven Klasse können sowohl die Kinder mit Beeinträchtigungen als auch die Kinder ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.	.697		
EI12	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen. (rekodiert)	.719		
EI15	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	.670		
EI16	Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	.810		
EI17	Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsames lernen als in einer Sonderschulklasse.	.738		
EI09	Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.		.656	
EI23	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst. (rekodiert)		.755	
EI24	Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung (einschließlich Fortbildung) fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.		.756	
EI25	Für den Unterricht in einer inklusiven Klasse fühle ich mich prinzipiell nicht kompetent. (rekodiert)		.755	
EI26	Ich empfinde den Unterricht in einer inklusiven Klasse für mich als zu belastend. (rekodiert)		.712	
EI02	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden. (rekodiert)			.837
EI04	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen. (rekodiert)			.764
EI13	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.			.664
EI19	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.			.809

Tabelle 9: Darstellung der Items und Itemladungen auf den einzelnen Faktoren

Abbildung 12 bis Abbildung 14 zeigen die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen. Insgesamt wurden sechs Modellspezifikationen gegeneinander getestet. Die drei Ursprungsmodelle enthalten jeweils alle 18 Items, die modifizierten Modelle schließen die Items EI06, EI08 und EI10 aus. Sowohl das Ursprungs- als auch das modifizierte Modell wurden jeweils mit einer einfaktoriellen, einer zweifaktoriellen und einer dreifaktoriellen Version getestet. Da die Ursprungs- und die modifizierten Modelle keine geschachtelten Modellspezifikationen darstellen, werden zum Vergleich der Modelle neben den inferenzstatistischen Gütekriterien (normierter χ^2 -Wert, RMSEA), den absoluten Fitmaßen (SRMR), den Goodness-of-Fit-Maßen (AGFI) und den inkrementellen Fitmaßen (CFI und TLI) auch die Informationskriterien AIC, BIC und CAIC genutzt.

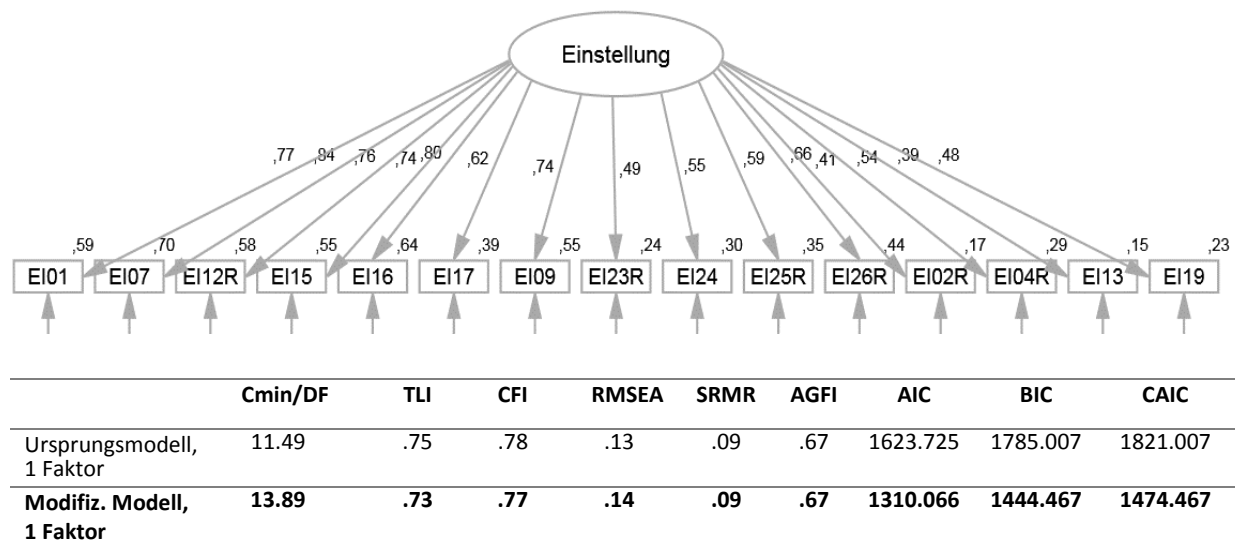


Abbildung 12: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Skala EFI-L. Die schematische Darstellung veranschaulicht die einfaktorielle Lösung des modifizierten Modells. *Anmerkung:* Cmin/DF: χ^2 -Wert dividiert durch die Anzahl der Freiheitsgrade; TLI: Tucker Lewis Index; CFI: Comparative Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; AIC: Akaike information criterion; BIC: Bayes Information Criterion; CAIC: Consistent Akaike Information Criterion.

In Abbildung 12 wird im oberen Teil die graphische Lösung der konfirmatorischen Faktorenanalyse mit einem Faktor (Einstellung) für das modifizierte Modell veranschaulicht. Im unteren Bereich sind die zugehörigen Werte der verschiedenen Gütemaße für das Ursprungs- und das modifizierte Modell aufgeführt. Dieser Auflistung ist zu entnehmen, dass alle aufgeführten Werte in einem inakzeptablen Bereich liegen und die einfaktorielle Lösung daher als nicht adäquat verworfen wird.

Auch die zweifaktorielle Lösung stellt keine annehmbare Anpassung der Modellstruktur an die Daten dar (siehe Abbildung 13). Keines der betrachteten Fitmaße erreicht einen akzeptablen Wert. Die zweifaktorielle Lösung muss daher ebenfalls zurückgewiesen werden.

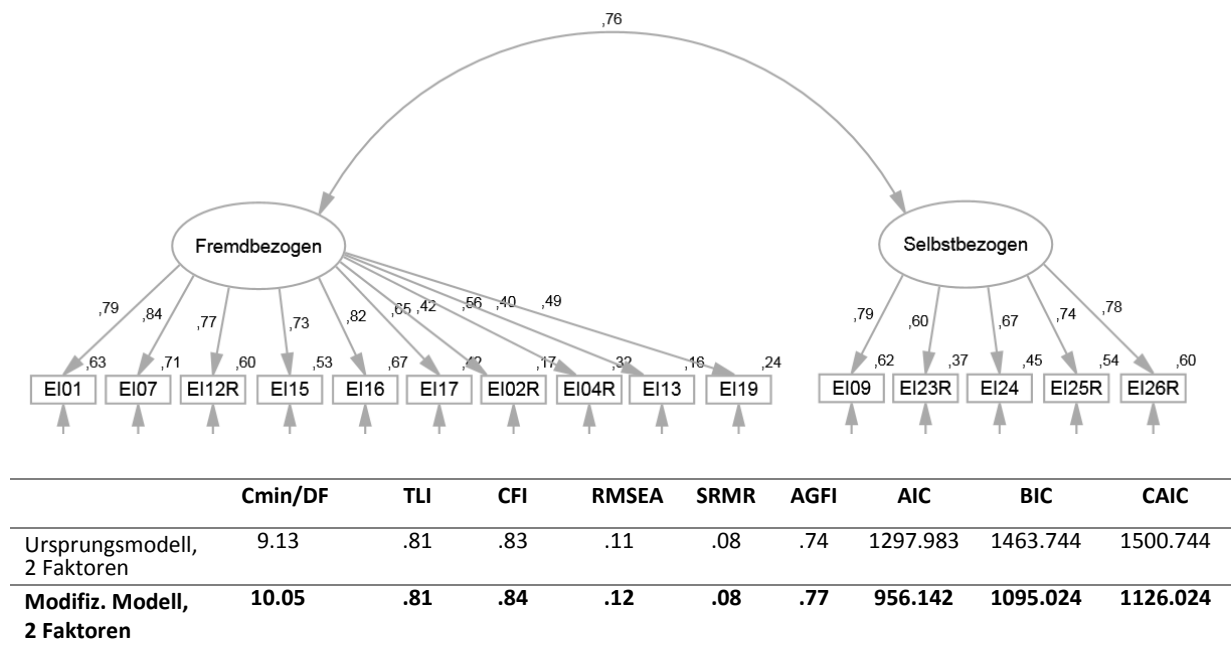


Abbildung 13: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Skala EFI-L. Die schematische Darstellung veranschaulicht die zweifaktorielle Lösung des modifizierten Modells. *Anmerkung:* Cmin/DF: χ^2 -Wert dividiert durch die Anzahl der Freiheitsgrade; TLI: Tucker Lewis Index; CFI: Comparative Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; AIC: Akaike information criterion; BIC: Bayes Information Criterion; CAIC: Consistent Akaike Information Criterion.

Ausgehend von der statistisch begründeten Zurückweisung der ein- und zweifaktoriellen Lösung, die auch durch sachlogische Überlegungen gestützt wird, wird in Abbildung 14 eine dreifaktorielle Lösung des modifizierten Modells dargestellt. Zum Vergleich werden auch die Kennwerte für die dreifaktorielle Lösung des Ursprungsmodells aufgeführt.

Der normierte χ^2 -Wert liegt mit 4.6 im akzeptablen Bereich. Da der χ^2 -Wert äußerst sensitiv auf größere Stichprobenumfänge reagiert, wurde zusätzlich das Hoelter-Kriterium kontrolliert, das eine „kritische“ Stichprobengröße angibt, bei der das Messmodell mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = .01$ gerade noch akzeptiert werden würde (Weiber & Mülhhaus, 2014). Das Hoelter-Kriterium nimmt einen Wert von 197 an. Bei einer Stichprobengröße von $N = 652$ ist daher der etwas schlechtere χ^2 -Wert erklärbar. Die weiteren Maße zur Abschätzung der globalen Güte liegen mit Werten von $> .9$ im guten bis sehr guten Bereich. Auch der RMSEA-Wert von .07 liegt im annehmbaren Bereich. Der Vergleich der drei Informationskriterien AIC, BIC und CAIC gibt sehr deutliche Hinweise auf die bessere Eignung des modifizierten

Modells im Vergleich zum Ursprungsmodell. Für alle Indikatorvariablen liegen positive Parameterschätzungen vor und die Critical Ratios sind mit Werten > 1.96 signifikant von Null verschieden.

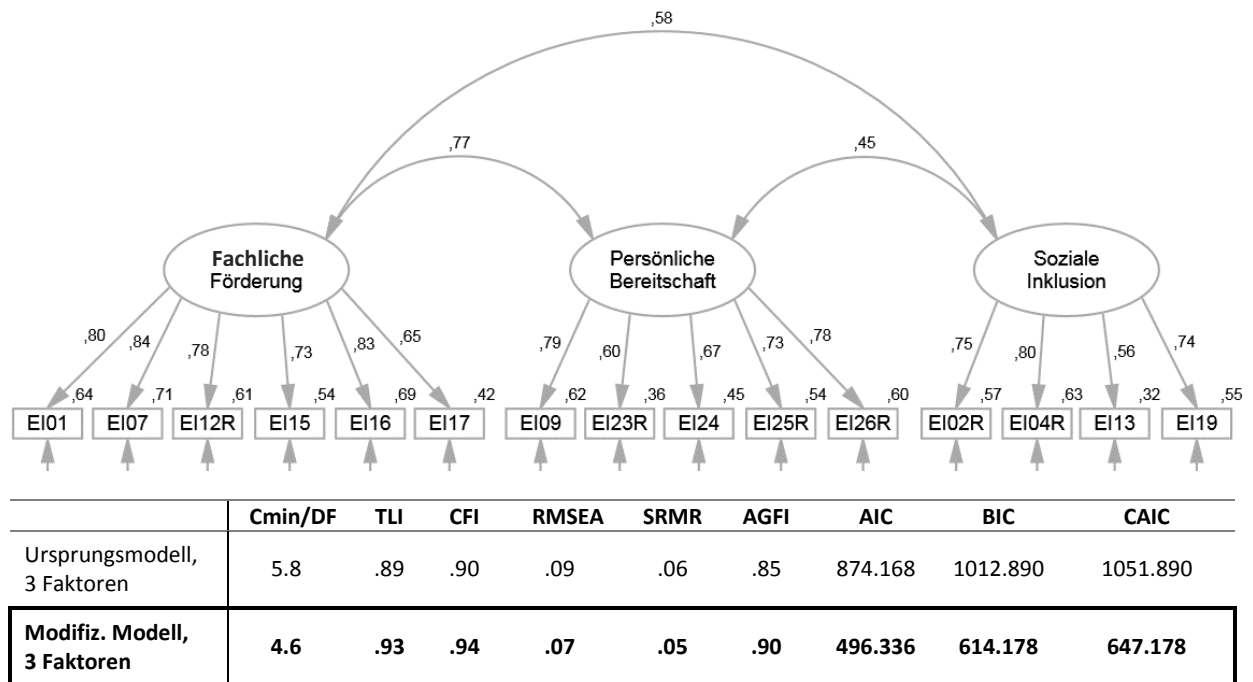


Abbildung 14: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Skala EFI-L. Die schematische Darstellung veranschaulicht die dreifaktorielle Lösung des modifizierten Modells. *Anmerkung:* Cmin/DF: χ^2 -Wert dividiert durch die Anzahl der Freiheitsgrade; TLI: Tucker Lewis Index; CFI: Comparative Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; AIC: Akaike information criterion; BIC: Bayes Information Criterion; CAIC: Consistent Akaike Information Criterion.

Das Testinstrument wurde zur Abschätzung der lokalen Güte auch auf dessen konvergente Validität überprüft. Für die drei Faktoren ergibt sich eine durchschnittlich extrahierte Varianz von .62 für Faktor 1, .60 für Faktor 2 und .59 für Faktor 3 und ist ebenfalls sehr zufriedenstellend. Die Faktorreliabilitäten liegen mit .9 für den ersten, .84 für den zweiten und .82 für den dritten Faktor in einem sehr guten Bereich. Die Überprüfung der Diskriminanzvalidität über das Fornell-Larcker-Kriterium ergab, dass die durchschnittlich extrahierte Varianz je Faktor höher als die jeweilig höchste quadrierte Interkorrelation mit den beiden anderen Faktoren (Faktor 1: .59; Faktor 2: .58; Faktor 3: .34) im Modell ist. Die diskriminante Validität des Instruments ist somit gegeben.

5.4.3 Ergebnisse der Kreuzvalidierung

Zur Durchführung der Kreuzvalidierung wurde der Gesamtdatensatz zuerst in fünf etwa gleich große Teilstichproben (Teilstichprobe 1-4: $n = 130$; Teilstichprobe 5: $n = 132$) aufgeteilt. Die Aufteilung erfolgte über die Berechnung einer Zufallsvariable in SPSS, die zu gleichen Anteilen die Ausprägungen 1, 2, 3, 4 oder 5 zufällig annimmt. Die erarbeitete Modellstruktur wurde in einem zweiten Schritt auf alle Teilstichproben angewendet und die jeweiligen Fitmaße wurden, unter Annahme dieser Modellstruktur, getrennt für alle Teilstichproben berechnet. In Tabelle 10 werden die Fitmaße für die Teilstichproben 1-5 und, als Vergleich, für den Gesamtdatensatz dargestellt.

	Cmin/DF	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	AGFI	AIC	BIC	CAIC
Teilstich- probe 1 ($n = 130$)	1.8	.91	.93	.06	.05	.90	226.871	321.500	354.500
Teilstich- probe 2 ($n = 130$)	1.6	.93	.94	.07	.05	.91	203.085	297.713	330.713
Teilstich- probe 3 ($n = 130$)	1.7	.93	.94	.06	.05	.90	212.642	307.271	340.271
Teilstich- probe 4 ($n = 130$)	2.2	.90	.91	.07	.06	.89	258.330	352.958	385.958
Teilstich- probe 5 ($n = 132$)	2.0	.91	.92	.07	.05	.91	242.995	338.127	371.127
Gesamtstich- probe ($N = 652$)	4.6	.93	.94	.07	.05	.90	466.336	614.178	647.178

Tabelle 10: Darstellung der Fitmaße für die Teilstichproben 1 bis 5 und die Gesamtstichprobe. *Anmerkung:* Cmin/DF: χ^2 -Wert dividiert durch die Anzahl der Freiheitsgrade; TLI: Tucker Lewis Index; CFI: Comparative Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; AIC: Akaike Information Criterion; BIC: Bayes Information Criterion; CAIC: Consistent Akaike Information Criterion.

In der tabellarischen Aufstellung wird deutlich, dass die Fitmaße der Teilstichproben durchgängig den in Kapitel 4.9 eingeführten und diskutierten Gütekriterien entsprechen. Lediglich der AGFI-Wert aus Teilstichprobe 4 (.89) bewegt sich etwas unterhalb der empfohlenen Höhe. Da aber die anderen Fitmaße (TLI, CFI, RMSEA) in einem akzeptablen bis guten Bereich liegen, ist dies zu vernachlässigen.

Es zeigt sich, dass auch bei der getrennten Beurteilung der Anpassungsgüte der entwickelten Modellstruktur bei unterschiedlichen Teilstichproben akzeptable bis gute Werte hinsichtlich der Fitmaße nachgewiesen werden können.

5.4.4 Prüfung der Hypothesen der Untersuchungsschwerpunkte 1 und 2 anhand der zusammenfassenden Betrachtung der Entwicklung und Validierung der Skala EFI-L

Nachfolgend findet ein Abgleich der aufgestellten und zu prüfenden Hypothesen mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung statt.

H3.1.1: Durch die inhaltsanalytische und theoretisch fundierte Zusammenstellung von Items aus bestehenden Instrumenten lässt sich eine optimierte Skala zur Einstellungserhebung entwickeln, die die strukturmethologischen Schwächen bestehender Instrumente zu beseitigen vermag.

Wie sich zeigte, konnten für die neu entwickelte Skala sowohl Items aus den Instrumenten von Kunz et al. (2010) und Eberl (2000) nach einer theoretisch und sachlogisch fundierten Sichtung vereinigt werden. Die Skala wurde anhand einer Stichprobe von N = 652 Lehrkräften auf ihre Reliabilität und ihre Validität überprüft. Unter anderem wurden hierzu eine explorative und eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt. Aufgrund der Ergebnisse konnten Items identifiziert werden, die beispielsweise die Eindimensionalität in Frage stellten oder deren Kennwerte für eine nur unzureichende Reliabilität sprachen. Nach der Eliminierung dieser Items steht nun mit der neu entwickelten Skala EFI-L eine optimierte Skala zur Einstellungserhebung zur Verfügung, die einerseits theoretisch fundiert ist und andererseits an einer aussagekräftigen Stichprobengröße evaluiert wurde.

+ Die Hypothese H3.1.1 wird somit angenommen.

H3.1.2: In der neu entwickelten Skala lassen sich strukturell drei Faktoren voneinander unterscheiden, von denen zwei die Einschätzungen auf einer kognitiven und der andere jene auf einer verhaltensbezogenen Einstellungsdimension markieren.

Gemäß den theoretischen und empirischen Anhaltspunkten zum Konstrukt von Einstellungen und deren kompositorischer Zusammenstellung aus den drei Komponenten Affekt, Verhalten

und Kognition (Eagly & Chaiken, 1993; Greenwald, 1989; Mahat, 2008) widmet sich eine Forschungshypothese der konkreten Reproduzierbarkeit dieser Struktur. Da die affektive Komponente noch wenig untersucht ist, wurde bereits bei der Anlage des Forschungsdesigns entschieden, diese Komponente aufgrund der damit verbundenen geschlossenen Fragestruktur nicht in die Skala aufzunehmen sondern über ein offenes Antwortformat hypothesengenerierend zu untersuchen. Damit galt es, die beiden verbliebenen Komponenten Verhalten und Kognition in der Skala abzubilden.

Durch die durchgeführten Analysen konnte gezeigt werden, dass die in der Skala EFI-L gewählte dreifaktorielle Struktur die verhaltensbezogene (Faktor 2) und die kognitive Komponente (Faktoren 1 und 3) signifikant besser abbilden kann, als eine ein- und zweifaktorielle Lösung. Alle Kennwerte, die als Marker verwendet wurden (normierter χ^2 -Wert, TLI, CFI, RMSEA, SRMR, AGFI) nehmen für die dreifaktorielle Lösung deutlich höhere Werte an, als hinsichtlich der ein- und zweifaktoriellen Struktur. Der Vergleich über die Informationskriterien AIC, BIC und CAIC liefert darüber hinaus ebenfalls eindeutige Hinweise für die bessere Eignung der Drei-Faktor-Lösung.

+ Die Hypothese H3.1.2 wird somit angenommen.

H3.1.3: Durch den Einsatz adäquater elaborierter statistischer Methoden zur Untersuchung der Reliabilität und der Validität entspricht die neu entwickelte Skala den hohen und gängigen Gütekriterien statistischer Überprüfungen.

Die Entwicklung der Skala EFI-L beruht auf Datenmaterial, dessen fehlende Werte mit der Methode der multiplen Imputation geschätzt wurden. Durch die Verwendung dieses Verfahrens kann davon ausgegangen werden, dass alle weiteren Berechnungen und Analysen auf einer Datengrundlage erfolgen, die, nach statistischen Gütekriterien, sehr hohen Maßstäben entspricht. Ferner wurde nach einer explorativen Untersuchung der Faktorenstruktur eine konfirmatorische Untersuchung angeschlossen. Die Untersuchung der Reliabilität und die Validierung der Skala erfolgten dabei in mehreren Schritten und wurden anhand strenger Kriterien, wie sie insbesondere in der englischsprachigen Literatur vorzufinden sind, vorgenommen. Durch die zusätzliche Betrachtung der Inter-Item-Korrelationen, der Korrigierten-Item-Skala-Korrelationen, der Critical Ratios, der einzelnen Indikatorreliabilitäten und der beschriebenen

Gütemaße, verbunden mit einer Kontrolle der diskriminanten und konvergenten Validität, wurde die Güte und Eignung der Skala EFI-L auf hohem statistischen Niveau sichergestellt. Darüber hinaus erfolgte eine getrennte Beurteilung der Eignung der Modellstruktur über die Aufteilung des Gesamtdatensatzes in fünf verschiedene Teilstichprobensätze. Auch hier konnte gezeigt werden, dass die Modellstruktur nicht nur an den Validierungsdatensatz angepasst ist, sondern auch hinsichtlich anderer Datenzusammensetzungen Gültigkeit besitzt.

+ Die Hypothese H3.1.3 wird somit angenommen.

H3.1.4: Inhaltlich können durch den Einsatz der Skala die fremdbezogenen Einschätzungen von Lehrkräften zu den Auswirkungen von Inklusion auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings erhoben werden.

Die Items, die sich auf dem Faktor 1 der Skala EFI-L vereinigen, nehmen die Auswirkungen von Inklusion auf die fachlichen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten in den Blick. In den Items spiegeln sich die fremdbezogenen Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Möglichkeiten einer adäquaten Förderung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung (EI01, EI07), einer Passung der Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung (EI12, EI16), der Qualität des Unterrichts bzw. der unterrichtsbezogenen Angebote (EI15) und der Auswahl der Lerninhalte (EI17). Die leistungsbezogenen Aspekte werden demnach in unterschiedlichen Dimensionen operationalisiert in der Skala dargeboten und ausreichend abgedeckt.

+ Die Hypothese H3.1.4 wird somit angenommen.

H3.1.5: Inhaltlich können durch den Einsatz der Skala die fremdbezogenen Einschätzungen von Lehrkräften zu den Auswirkungen von Inklusion auf das soziale Miteinander von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings erhoben werden.

Innerhalb der Skala EFI-L vereinigen sich vier Items auf dem Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“. Alle Items nehmen dabei die fremdbezogene Einschätzung des sozialen Miteinanders von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in den Blick. Sie beziehen sich auf die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in inklusiven Settings

behandelt werden (EI02, EI19), wie sich ihre Rolle innerhalb der Klassengemeinschaft gestaltet (EI04) und inwiefern sich Freundschaften schließen lassen (EI13). Somit wird das soziale Miteinander in inklusiven Klassen über mehrere Dimensionen abgebildet und erhoben.

+ Die Hypothese H3.1.5 wird somit angenommen.

H3.1.6: Inhaltlich können durch den Einsatz der Skala die selbstbezogenen Einschätzungen von Lehrkräften zu ihrer Bereitschaft, in inklusiven Settings zu arbeiten, erhoben werden.

Durch den Faktor 2 „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ wird die selbstbezogene, verhaltensnahe Komponente des Einstellungskonstruktes in der Skala EFI-L abgebildet. Item EI09 bezieht sich dabei auf die konkrete Bereitschaft, eine inklusive Klasse zeitnah zu übernehmen. Darüber hinaus wird die Bereitschaft zudem in Abhängigkeit der individuellen Kompetenzeinschätzung der jeweiligen Lehrkraft (EI24, EI25) und des persönlichen Belastungsempfindens (EI23, EI26) erfasst. Obschon das Belastungsempfinden auch deutliche affektive Prägungen enthält, stellen die beiden Items EI23 und EI26, aufbauend auf Ajzen (1991) und dessen Theorie des geplanten Verhaltens, eine wichtige Bedingung für die tatsächliche Umsetzung der Bereitschaft, in inklusiven Settings zu arbeiten, dar. Die Ergänzung der drei verhaltensbezogenen Items der Bereitschaftssubskala durch die beiden affektiv geprägten Items soll somit eine mehrdimensionale Erhebung der verhaltensnahen Komponente ermöglichen.

+ Die Hypothese H3.1.6 wird somit angenommen.

5.5 Ergebnisse des Untersuchungsschwerpunktes 3: Analyse der affektiven Komponente des Einstellungskonstrukts

Um die affektive Einstellungskomponente adäquat abbilden zu können, wurden die Befragten aufgefordert, jeweils drei Antworten auf die Frage nach ihren Befürchtungen und ihren positiven Erwartungen frei zu formulieren. Insgesamt wurden 3559 Aussagen von Lehrkräften formuliert. In einem ersten Schritt wurde ein Kategoriensystem erarbeitet, das induktiv aus den

vorliegenden Daten erstellt wurde. Die „offenen“ Antworten wurden gemäß dieses Kategoriensystems kodiert. Um zu vermeiden, dass diese Verteilung von subjektiven Wahrnehmungen beeinflusst wird, wurde in einem zweiten Schritt die Einteilung jeder Aussage über Gruppendiskussionen abgesichert. Abschließend wurde eine Teilstichprobe des Datensatzes von einer Person kodiert, die nicht an den Gruppendiskussionen teilgenommen hatte. Diese neue Verteilung wurde mit der bestehenden Verteilung verglichen, um die Anzahl an Kodierungen, die von beiden Kodierern unabhängig voneinander der gleichen Kategorie zugewiesen wurde, berechnen zu können (Inter-Rater-Übereinstimmung). Die absolute Anzahl der Übereinstimmungen betrug 96,4%, der daraus resultierende Kappa-Koeffizient liegt bei .93 und kann somit als sehr gut betrachtet werden.

5.5.1 Verteilung der Antworthäufigkeiten

Im Folgenden werden die kategorisierten Antworten und die jeweiligen Häufigkeitsverteilungen für die Fragenbereiche „Befürchtungen“ und „Positive Erwartungen“ dargestellt.

5.5.1.1 Befürchtungen der Lehrkräfte

Die Analyse der genannten Befürchtungen ergibt, dass insgesamt 51% der 1927 Aussagen eine Angst vor negativen Auswirkungen der inklusiven Beschulung thematisieren. Dabei entfallen 23% auf negative Auswirkungen auf die Lehrkraft selbst (z.B. Überforderung, Mehrarbeit), 17% insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung (z.B. Mobbing, soziale Ausgrenzung), 6% auf alle Schülerinnen und Schüler (z.B. gegenseitige Überforderung) und weitere 5% insbesondere auf Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung (z.B. verlangsamtes Vorankommen im Unterrichtsstoff). Die meisten Äußerungen der Lehrkräfte beziehen sich somit auf die Angst, mit der Inklusion überfordert zu sein – wohingegen jedoch nur zu rund 7% die Befürchtung geäußert wird, für die Arbeit im gemeinsamen Unterricht zu schlecht aus- oder fortgebildet zu sein. 13% der Äußerungen fokussieren die Befürchtung, dass es an einer geeigneten Ausstattung (Räumlichkeiten, Technik, Material, finanzielle Mittel) mangeln könnte und dass nicht ausreichend Personal eingestellt wird (10%). Etwa 5% der Äußerungen entfallen auf die Befürchtung, dass eine ausreichend positive Einstellung fehlt (siehe Abbildung 15).

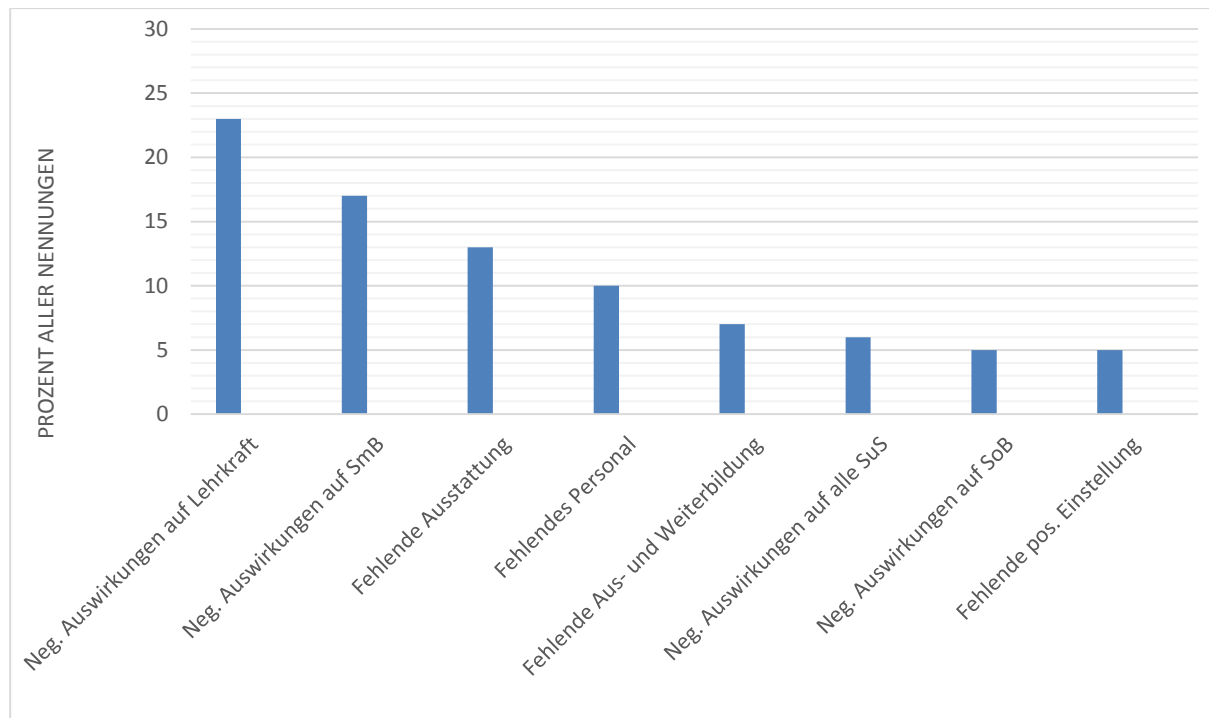


Abbildung 15: Darstellung der Verteilung der Befürchtungen (n = 1927) von Lehrkräften auf die unterschiedlichen Kategorien.

5.5.1.2 Positive Erwartungen der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte wurden auch nach ihren positiven Erwartungen gefragt, die sie im Kontext einer inklusiven Schule haben. Über die Hälfte (54%) der 1632 Äußerungen bezieht sich auf die Erwartung, dass der gemeinsame Unterricht positive Effekte auf alle Schülerinnen und Schüler, egal ob mit oder ohne Behinderung, haben wird. Beispielsweise werden hier die Entwicklung des sozialen Miteinanders, das Lernen von Rücksichtnahme, die Übernahme von Verantwortung und die Möglichkeit, voneinander zu lernen, genannt. Werden explizit Vorteile für Kinder mit Behinderung genannt (17%), sind diese mit Erwartungen einer wohnortnahen Beschulung, der chancengleichen Teilhabe und der besseren Förderung durch die Regelschule verknüpft. In 7% der Nennungen der Lehrkräfte wird die Erwartung geäußert, dass sich die eigenen pädagogischen Fähigkeiten durch den inklusiven Unterricht verbessern und neue Erfahrungen gemacht werden können. Etwa 6% aller Äußerungen beinhalten die Hoffnung, dass auch die Gesellschaft von schulischer Inklusion profitieren und sich für Menschen mit Behinderungen weiter öffnen wird. Die Hoffnung, dass die Personalressourcen gesteigert werden, findet sich zu 4%. Explizit positive Effekte, die sich ausschließlich auf Kinder ohne Behinderungen auswirken, beispielsweise das Lernen von Rücksichtnahme, werden zu rund 2% geäußert (siehe Abbildung 16).

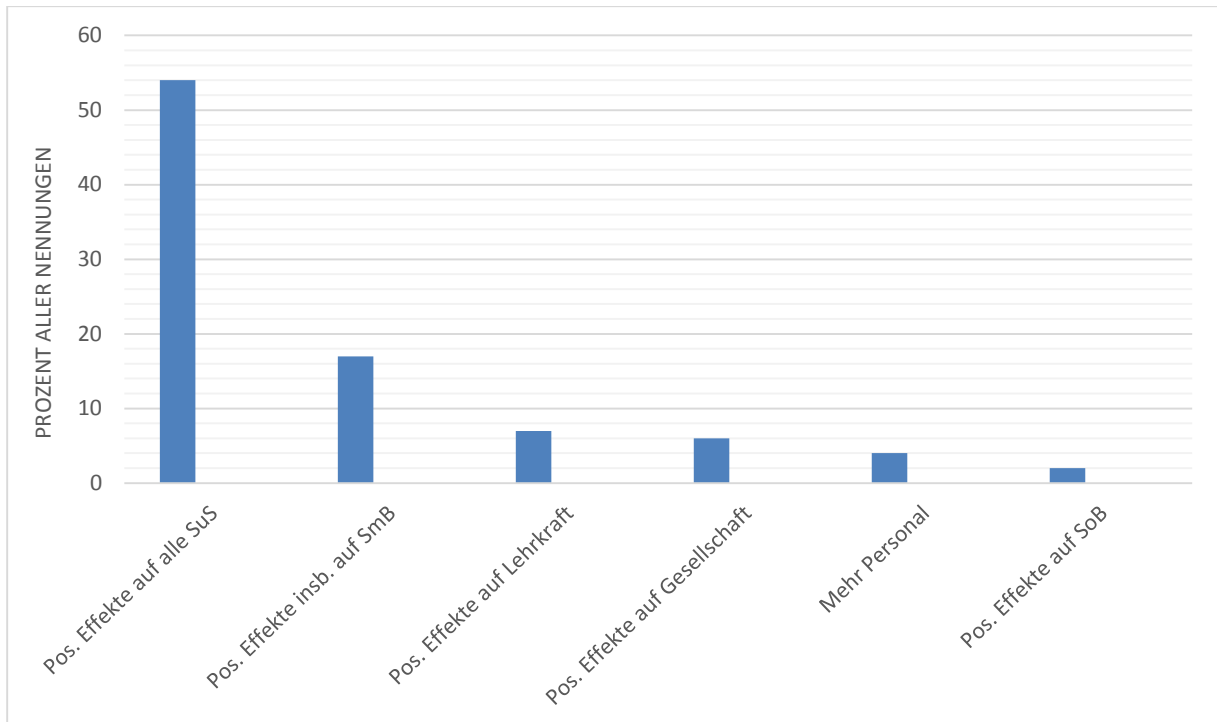


Abbildung 16: Darstellung der Verteilung der positiven Erwartungen (n = 1632) von Lehrkräften auf die unterschiedlichen Kategorien

5.5.2 Beantwortung der Forschungsfragen des Untersuchungsschwerpunktes 3 anhand der Untersuchung der affektiven Einstellungskomponente

Da in der Forschung bis dato die affektive Komponente des Einstellungskonstruktes nur sehr unzureichend thematisiert wurde, wurde weniger ein hypothesenprüfendes Forschungsdesign angelegt sondern vielmehr ein Vorgehen gewählt, das es ermöglicht, Hypothesen über die Konstitution der affektiven Komponente hinsichtlich der schulischen Inklusion zu generieren.

F3.2.1: Welche spezifischen *Befürchtungen*, als Teilbereich der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes, äußern Lehrkräfte in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion?

Hier ermöglichte die offene Fragestellung nach den Bereichen der inklusiven Bildung, bezüglich derer Lehrkräfte gewisse Sorgen und Befürchtungen hegen, eine Identifikation von Kategorien, zu denen gehäuft Aussagen gemacht wurden. Bei über 1900 Aussagen konnten auf diese Weise insgesamt acht Hauptkategorien (negative Auswirkungen auf: die Lehrkraft, alle Schülerinnen und Schüler, Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Behinderung, fehlende

Ausstattung, fehlendes Personal, fehlende Aus- und Weiterbildung, fehlende positive Einstellungen) identifiziert werden, zu denen die Befragten Befürchtungen äußerten. Hier konnte eine eindeutige Abgrenzung zu den Nennungen in der zweiten Forschungsfrage erfolgen.

F3.2.2: Welche spezifischen *positiven Erwartungen*, als Teilbereich der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes, äußern Lehrkräfte in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion?

Im zweiten Fragenkomplex nach den positiven Erwartungen im Kontext von Inklusion ermöglichte die offene Fragestellung ebenfalls eine adäquate Erhebung. Es konnten über 1600 Aussagen gesammelt und sechs Hauptkategorien (positive Effekte auf: alle Schülerinnen und Schüler, Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Behinderung, die Lehrkraft, die Gesellschaft und mehr Personal) zugeteilt werden. Auch hinsichtlich dieses Fragenbereichs war eine eindeutige Abgrenzung zu Frage 3.2.1 möglich.

5.6 Ergebnisse des Untersuchungsschwerpunktes 4: Untersuchung der inhaltlichen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen und der Einstellung zu Inklusion

Die Unterkapitel (5.6.1-5.6.6) bestehen im Wesentlichen aus inhaltlichen Analysen mit der neuentwickelten Skala EFI-L. Dabei werden einerseits die Werte der Gesamtskala als auch die Werte der verschiedenen Subskalen über einfaktorielle Varianzanalysen analysiert. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Beantwortung der Frage, inwiefern sich Unterschiede in der Einstellung, in Abhängigkeit von verschiedenen Aspekten, zeigen. Bei der Beschreibung der Untersuchungsschwerpunkte in Kapitel 3 wurde deutlich herausgearbeitet, dass insbesondere im angloamerikanischen Raum Aspekte wie *Zugehörigkeit zu einer Schulart, Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen, Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen und/oder inklusiven Settings, Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion und Selbstwirksamkeit* in einem signifikanten Zusammenhang mit der Höhe der Einstellung stehen. Daher soll im Folgenden untersucht werden, ob sich diese Annahmen auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigen lassen.

Um die Darstellung der Analysen und deren Ergebnisse übersichtlicher zu gestalten, dienen die in Kapitel 3.3 formulierten Hypothesen als Gliederungsgrundlage. Dieser Aufteilung zufolge wird zuerst auf die Untersuchung der Zusammenhänge mit der *Schulart* (Kapitel 5.6.1) eingegangen. Danach folgen die Analyseergebnisse für die Aspekte *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* (Kapitel 5.6.2), *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* (Kapitel 5.6.3), *Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion* (Kapitel 5.6.4) und der *Selbstwirksamkeit* (Kapitel 5.6.5).

Die Grundlage für alle inhaltlichen Analysen stellt die Skala EFI-L dar. Die Skalierung der Skala EFI-L erstreckt sich über einen Wertebereich von 1.0 bis 6.0, dies ergibt ein theoretisches Mittel von 3.5. Werte unterhalb von 3.5 werden daher im Folgenden als eher negativ und Werte oberhalb des theoretischen Mittels als eher positiv kategorisiert.

Um einen allgemeinen Überblick zu erhalten, sind in Abbildung 17 die Skalenmittelwerte für die Gesamtstichprobe veranschaulicht.

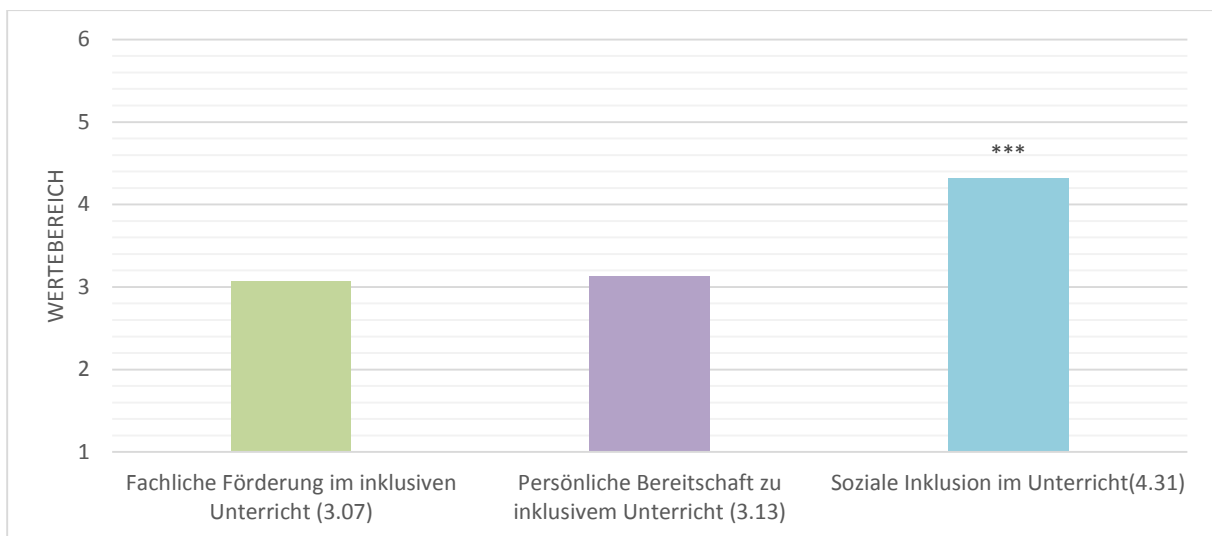


Abbildung 17: Darstellung der Skalenmittelwerte für die Gesamtstichprobe (N = 652). Anmerkung: ***p < .001

Während die befragten Lehrkräfte die Faktoren 1 „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ (M = 3.07, SD = 1.09) und 2 „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ (M = 3.13, SD = 1.21) in einem ähnlichen, eher negativen Bereich einschätzen, liegt der Mittelwert des Faktors 3 „Soziale Inklusion im Unterricht“ (M = 4.31, SD = .87) im deutlich positiven Bereich der Skala. Die Einstufung des Faktors 3 ist demnach signifikant positiver (Faktor 1/Faktor 3: $t = 31.96$, $p < .001$; Faktor 2/Faktor 3: $t = 24.79$, $p < .001$).

Hinsichtlich der beiden Komponenten des Einstellungskonstrukts, die in der Skala EFI-L abgebildet werden, ergeben sich ebenfalls signifikante Unterschiede (Abbildung 18).

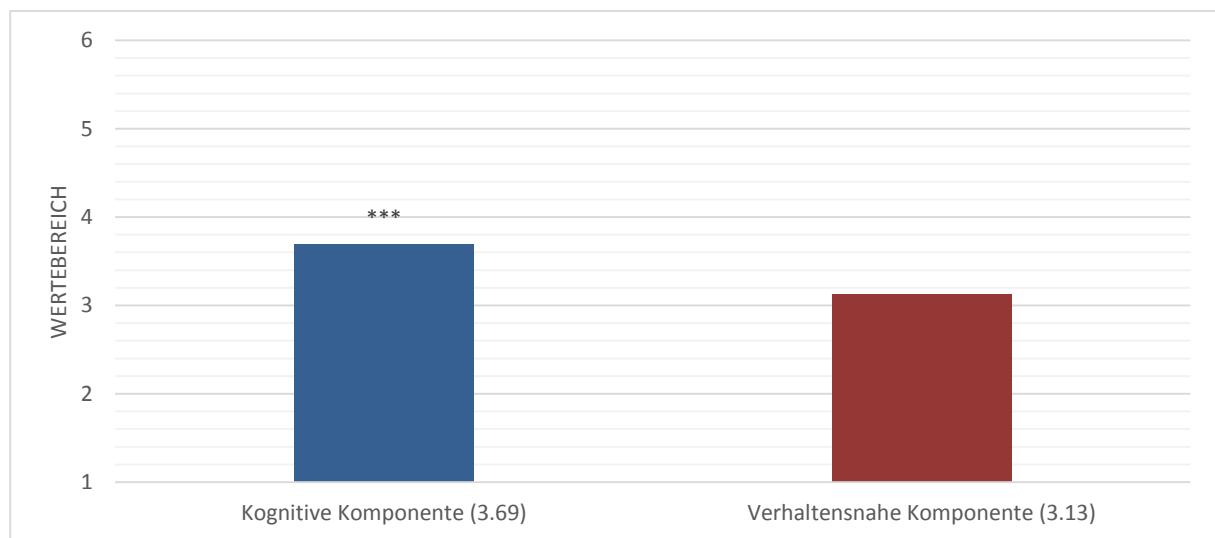


Abbildung 18: Darstellung der Komponentenmittelwerte für die Gesamtstichprobe (N = 652). Anmerkung: *** $p < .001$

Die kognitive Komponente ($M = 3.69$, $SD = .85$), die aus den beiden fremdbezogenen Faktoren „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ und „Soziale Inklusion im Unterricht“ zusammengesetzt wird, wird signifikant positiver eingestuft als die verhaltensnahe Komponente ($M = 3.13$, $SD = 1.21$), die über den selbstbezogenen Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ abgebildet wird ($t = 14.46$, $p < .001$).

5.6.1 Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt *Schulart*

Für den Aspekt der *Schulart* wurde in Kapitel 3 die folgende Hypothese formuliert:

H3.3.1: Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.1.a), der verhaltensnahen (H3.3.1.b) und der affektiven (H3.3.1.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften an unterschiedlichen *Schularten* unterscheidet sich voneinander. Darüber hinaus steht der Aspekt der *Schulart* in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.1.d).

Demnach gilt es, vier Teilhypothesen (H3.3.1.a-d) zu untersuchen. Für einen ersten Überblick werden jedoch zuerst die Werte der Gesamtskala EFI-L unterschieden nach den Schularten dargestellt.

5.6.1.1 Aspekt *Schulart* – Werte der Gesamtskala EFI-L

Abbildung 19 kann entnommen werden, dass sowohl befragte Lehrkräfte an Grundschulen als auch an weiterführenden Schulen leicht negative Werte hinsichtlich der Gesamtskala erreichen.

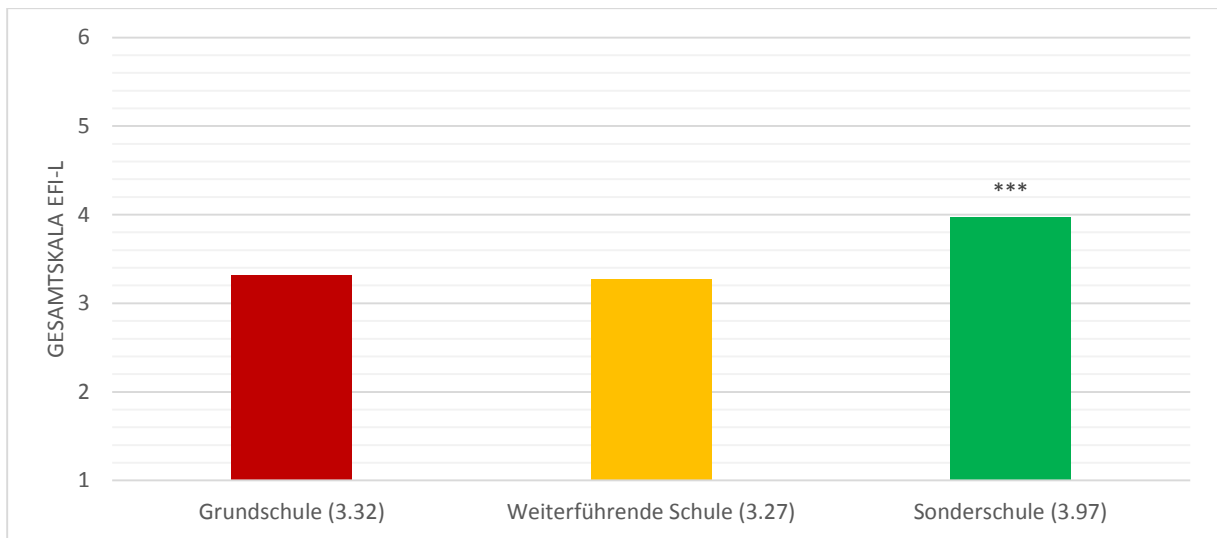


Abbildung 19: Schulartspezifische Mittelwerte für die Gesamtskala EFI-L. Anmerkung: *** $p < .001$

Befragte an Sonderschulen erreichen dagegen Werte, die im positiven Bereich der Skala liegen. So ergibt sich ein signifikanter Effekt für den Faktor Schulart. Befragte an Sonderschulen erreichen signifikant positivere Werte als Befragte an Grund- und weiterführenden Schulen ($F_{2,649} = 31.04$; $p < .001$).

5.6.1.2 Aspekt *Schulart* – Einschätzung der kognitiven Komponente (H3.3.1.a)

Die beiden Subskalen „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ (sechs Items) und „Soziale Inklusion im Unterricht“ (vier Items) bilden die kognitive Komponente des Einstellungskonstruktes ab.

Innerhalb der Subskala „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ (Abbildung 20) liegen die Werte der befragten Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen im negativen Bereich ($M = 2.93$ bzw. $M = 2.97$). Die Werte der Sonderschullehrkräfte, die an der Studie teilgenommen haben, liegen dagegen im leicht positiven Bereich. Für diese Subskala ergibt sich

ebenfalls ein signifikanter Effekt für die Zugehörigkeit zu einer Schulart. Hier zeigen Lehrkräfte an Sonderschulen eine signifikant positivere Einstellung als Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen ($F_{2,649} = 15.89$; $p < .001$).

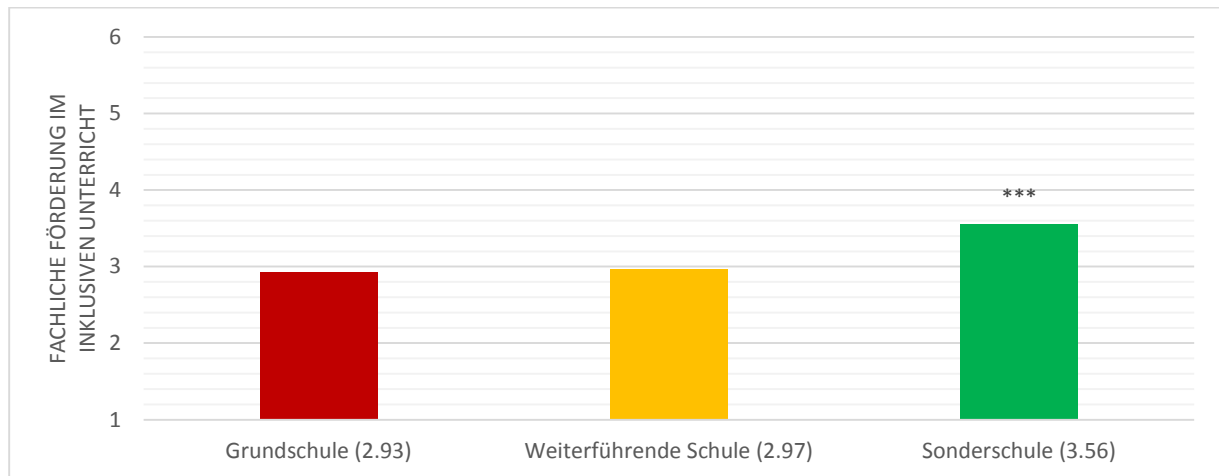


Abbildung 20: Schulartspezifische Mittelwerte für die Subskala „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“. Anmerkung: *** $p < .001$.

Hinsichtlich der Ergebnisse des Faktors „Soziale Inklusion im Unterricht“ (Abbildung 21) lassen sich deutliche Unterschiede zum Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ feststellen.

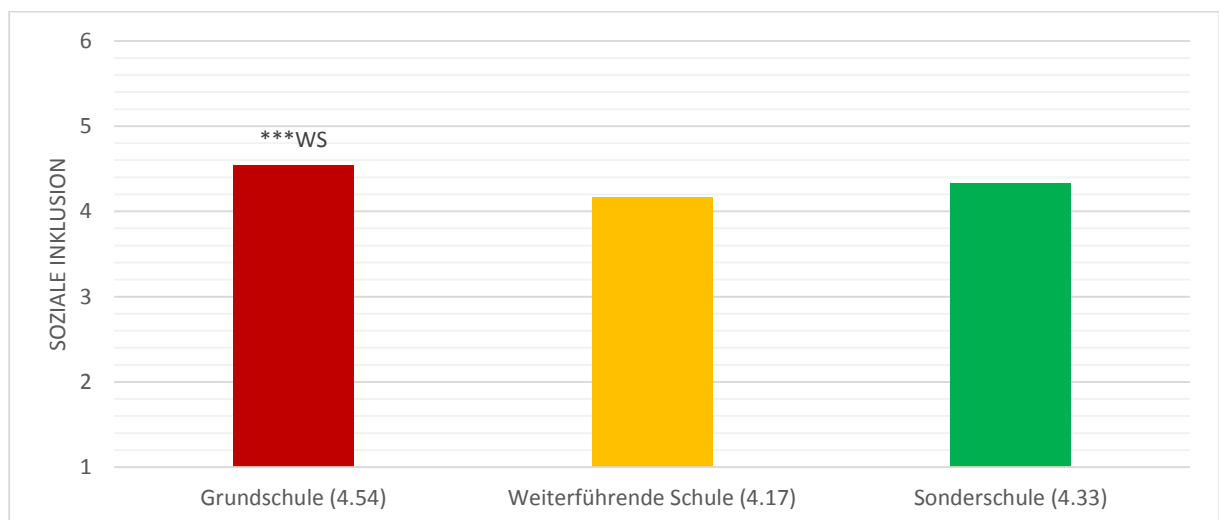


Abbildung 21: Schulartspezifische Mittelwerte für die Subskala „Soziale Inklusion im Unterricht“. Anmerkung: *** $p < .001$.

Alle Lehrkräfte erreichen Werte, die sich im deutlich positiven Bereich der Skala bewegen. Darüber hinaus ergibt sich ein signifikanter Effekt für den Aspekt Schulart ($F_{2,649} = 12.05$; $p < .001$).

.001). So schätzen Lehrkräfte an Grundschulen die Möglichkeiten einer sozialen Inklusion signifikant besser ein, als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Die Einschätzungen der Lehrkräfte an Sonderschulen unterscheiden sich demgegenüber von keiner der beiden anderen Gruppen.

Die für diesen Aspekt formulierte Teilhypothese lautete:

H3.3.1.a: Die Ausprägung der kognitiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften an unterschiedlichen *Schularten* unterscheidet sich voneinander.

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Einschätzungen hinsichtlich des Faktors „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ von Lehrkräften an Sonderschulen signifikant von solchen an Grund- und weiterführenden Schulen unterscheiden. Hinsichtlich des Faktors der sozialen Inklusion unterscheiden sich Lehrkräfte an Grundschulen signifikant von Befragten an Sonder- und weiterführenden Schulen.

+ Die Hypothese H3.3.1.a wird somit angenommen.

5.6.1.3 Aspekt *Schulart* – Einschätzung der verhaltensnahen Komponente (H3.3.1.b)

Die Skalenmittelwerte der aus fünf Items bestehenden Subskala „Persönliche Bereitschaft für inklusiven Unterricht“ werden in Abbildung 22 graphisch veranschaulicht.

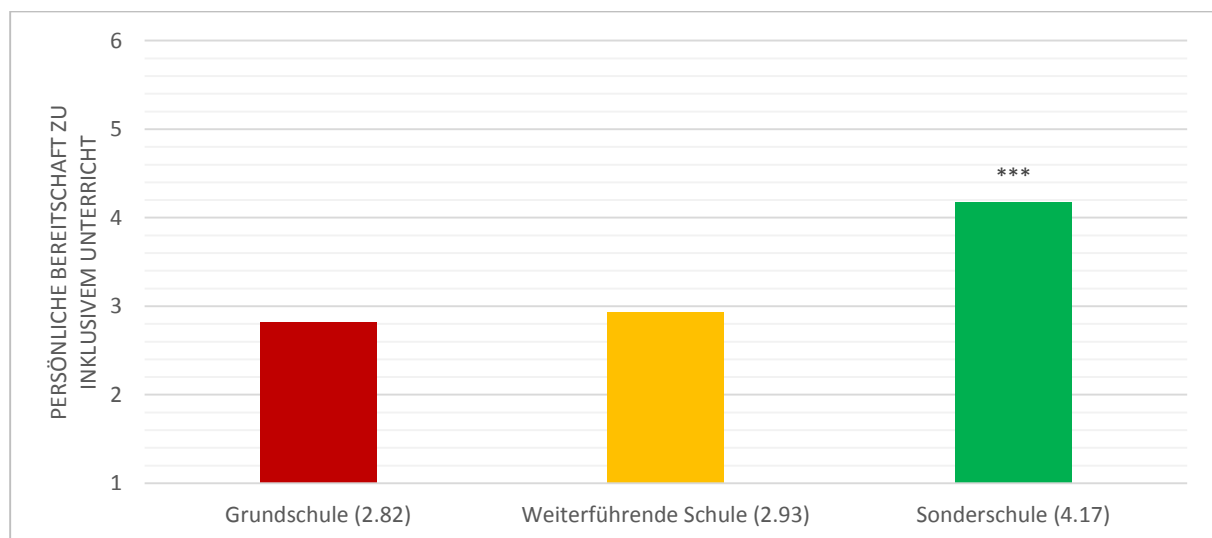


Abbildung 22: Schulartspezifische Mittelwerte für die Subskala „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“. Anmerkung: *** $p < .001$.

Für den zweiten Faktor der Skala EFI-L ergeben sich ebenfalls unterschiedlich hohe Skalenmittelwerte. Hier liegen die Werte der teilnehmenden Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen im negativen Bereich, während die Einschätzungen der befragten Sonderschullehrkräfte im positiven Bereich der Subskala liegen. Es lässt sich ebenfalls ein signifikanter Effekt für den Aspekt Schulart ($F_{2,649} = 66.05$; $p < .001$) nachweisen. Lehrkräfte an Sonderschulen fühlen sich signifikant eher bereit zu inklusivem Unterricht als Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen.

Die Teilhypothese, die für diesen Aspekt formuliert wurde, lautete:

H3.3.1.b: Die Ausprägung der verhaltensnahen Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften an unterschiedlichen *Schularten* unterscheidet sich voneinander.

Da befragte Lehrkräfte an Sonderschulen diese Komponente signifikant positiver einschätzen, als Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen kann festgehalten werden:

+ Die Hypothese H3.3.1.b wird somit angenommen.

5.6.1.4 Aspekt *Schulart* – Einschätzung der affektiven Komponente (H3.3.1.c)

Um zu untersuchen, ob sich die Nennungen der einzelnen Kategorien in Abhängigkeit der *Schulart* unterscheiden, wurden zweiseitige Signifikanztests (Pearson's Chi-Quadrat) gerechnet. Kategorien, innerhalb derer sich die Nennungen in Abhängigkeit der *Schulart* signifikant unterscheiden, sind mit einem „*“ gekennzeichnet. Die Anzahl der hochgestellten Kennzeichnungen zeigen das jeweilige Signifikanzniveau (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$) an. Um darzustellen, welche der drei Schularten (Grundschule, weiterführende Schule, Sonderschule) sich in Bezug auf die Nennungen der einzelnen Kategorien voneinander unterscheiden, werden hochgestellte Buchstabenindices verwendet. Unterschiedliche Indices markieren Schularten, die sich signifikant voneinander unterscheiden.

5.6.1.4.1 Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Schulart

Der Auflistung in Tabelle 11 kann entnommen werden, dass sich die Befürchtungen von Lehrkräften in Abhängigkeit der *Schulart*, an der sie tätig sind, hinsichtlich fast aller Kategorien signifikant voneinander unterscheiden.

	Grundschule (n=186)	Weiterführende Schule (n=346)	Sonderschule (n=120)
Personelle Ausstattung***	38,7% ^A	17,9% ^B	42,5% ^A
Materielle Ausstattung***	34,9% ^A	22,0% ^B	57,5% ^C
Große Klassen	9,7%	11,6%	5,8%
Aus- und Weiterbildung**	26,3% ^A	20,8% ^A	13,3% ^B
Zeitliche Flexibilität	2,7%	3,8%	5,0%
Konzepte & Modelle*	10,2% ^A	8,7% ^A	17,5% ^B
Einschränkung von Inklusion**	2,2% ^A	2,3% ^A	8,3% ^B
Neg. Auswirkungen, nicht weiter spezifiziert	84,4%	78,9%	75,0%
Hindernisse/Unverständnis gg. Inklusion**	9,7% ^A	10,1% ^A	20,8% ^B
Neg. Auswirkungen auf SuS**	38,7% ^A	49,7% ^B	51,7% ^B
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SoB**	15,1% ^A	17,9% ^A	6,7% ^B
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SmB***	26,3% ^A	40,5% ^B	47,5% ^B
Neg. Auswirkungen auf Lehrkräfte***	65,6% ^A	50,3% ^B	38,3% ^C
Neg. Auswirkungen auf den Unterricht**	9,1% ^A	10,1% ^A	5,0% ^B

Tabelle 11: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Schulart. Anmerkung: *p < .05; **p < .01; ***p < .001; Unterschiedliche Buchstaben-Indizes bedeuten signifikante Unterschiede.

Signifikant mehr Befragte an Grund- und Sonderschulen äußern die Befürchtung einer mangelnden personellen Ausstattung (38,7% bzw. 42,5% vs. 17,9%). Hinsichtlich der Befürchtung einer mangelnden materiellen Ausstattung unterscheiden sich die Befragten an allen drei Schularten voneinander; mit 34,9% wird diese Befürchtung signifikant häufiger von Befragten an Grundschulen als an weiterführenden Schulen (22%) aber auch signifikant seltener als an Sonderschulen (57,5%) geäußert. Dass die Aus- und Weiterbildung für die Umsetzung von Inklusion ungenügend sein könnte, befürchten signifikant mehr befragte Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen (26,3% bzw. 20,8%) als an Sonderschulen (13,3%). Signifikant weniger Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen als an Sonderschulen befürchten zu wenige Konzepte und Modelle (10,2% bzw. 8,7% vs. 17,5%), eine Einschränkung von Inklusion z. B. auf Schülerinnen und Schüler mit einer bestimmten Behinderung (2,2% bzw. 2,3% vs. 8,3%) und Unverständnis gegenüber Inklusion (9,7% bzw. 10,1% vs. 20,8%). Mit 49,7% und 40,5% bzw. 51,7% und 47,5% befürchten signifikant mehr Lehrkräfte an weiterführenden Schulen und Sonderschulen als an Grundschulen (38,7% und 26,3%) negative Auswirkungen

der Inklusion auf alle Schülerinnen und Schüler und insbesondere auf diejenigen mit einer Behinderung. Negative Auswirkungen der Inklusion insbesondere auf Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung und den Unterricht befürchten signifikant weniger Befragte an Sonderschulen (6,7% und 5%) als Befragte an Grund- und weiterführenden Schulen (15,1% und 9,1% bzw. 17,9% und 10,1%). 50,3% der befragten Lehrkräfte an weiterführenden Schulen befürchten negative Auswirkungen auf sich als Lehrkraft. Das sind signifikant mehr Lehrkräfte als an Sonderschulen (38,3%) aber signifikant weniger als an Grundschulen (65,6%).

5.6.1.4.2 Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Schulart

Innerhalb der Kategorien *personelle Ausstattung*, *Aus- und Weiterbildung*, *positive Auswirkungen auf Gesellschaft & Politik*, *auf Eltern*, *auf die Schule* und *insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung* lassen sich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit der Schulart nachweisen (siehe Tabelle 12).

	Grundschule (n=186)	Weiterführende Schule (n=346)	Sonderschule (n=120)
Personelle Ausstattung*	10,8% ^A	6,1% ^B	13,3% ^A
Materielle Ausstattung	1,6%	2,9%	2,5%
Kleinere Klassen	1,6%	3,5%	2,5%
Aus- und Weiterbildung*	0,5% ^A	1,4% ^A	4,2% ^B
Zeitliche Flexibilität	0,5%	1,2%	0,0%
Konzepte & Modelle	1,1%	0,0%	1,7%
Pos. Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik***	9,1% ^A	11,3% ^A	30,0% ^B
Pos. Auswirkungen auf Eltern**	3,2% ^A	2,6% ^A	9,2% ^B
Pos. Auswirkungen auf die Schule***	4,3% ^{A,B}	0,3% ^A	8,3% ^B
Pos. Auswirkungen auf ALLE SuS	81,2%	76,9%	80,0%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SoB*	8,1% ^A	4,9% ^A	0,8% ^B
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SmB***	32,3% ^A	32,4% ^A	55,8% ^B
Pos. Auswirkungen auf Lehrkräfte	19,4%	14,7%	20,0%
Pos. Auswirkungen auf den Unterricht	5,4%	4,1%	9,2%
Keine pos. Erwartungen	2,7%	2,3%	0,8%

Tabelle 12: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Schulart. Anmerkung: *p < .05; **p < .01; ***p < .001; Unterschiedliche Buchstaben-Indizes bedeuten signifikante Unterschiede.

So haben mit 10,8% und 13,3% signifikant mehr Befragte an Grund- und Sonderschulen als an weiterführenden Schulen (6,1%) die positive Erwartung, dass die personelle Ausstattung verbessert wird. 4,2% der befragten Lehrkräfte an Sonderschulen äußern die Erwartung, dass sich die Aus- und Weiterbildung im Hinblick auf die Arbeit in inklusiven Settings verbessern wird. Das sind signifikant mehr Lehrkräfte als an Grund- und weiterführenden Schulen (0,5% bzw.

1,4%). Signifikant mehr befragte Lehrkräfte an Sonderschulen als an Grund- und weiterführenden Schulen erwarten positive Effekte auf Gesellschaft & Politik (30% vs. 9,1% bzw. 11,3%), auf Eltern (9,2% vs. 3,2% bzw. 2,6%) und auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung (55,8% vs. 32,3 bzw. 32,4%). Demgegenüber äußern signifikant mehr Befragte an Grund- und weiterführenden Schulen die Erwartung, dass sich die Inklusion positiv auf Kinder und Jugendliche ohne Behinderung auswirken wird (8,1% bzw. 4,9% vs. 0,8%).

Die Teilhypothese, die für diesen Aspekt formuliert wurde, lautete:

H3.3.1.c: Die Ausprägung der affektiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften an unterschiedlichen *Schularten* unterscheidet sich voneinander.

Wie aufgezeigt wurde, lassen sich innerhalb der zwei Fragenbereiche nach den Befürchtungen und den positiven Erwartungen jeweils unterschiedliche Kategorien formieren. Es fanden sich innerhalb dieser Kategorien – wie dargestellt wurde – zwar viele signifikante Unterschiede. Trotzdem lassen sich diese Unterschiede nicht in allen Kategorien nachweisen.

+/- Die Hypothese H3.3.1.c wird lediglich hinsichtlich spezifischer Kategorien angenommen.

5.6.1.5 Aspekt *Schulart* – Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.1.d)

Für die folgenden Analysen wurden jeweils zweifaktorielle ANOVAs mit Messwiederholung, vierstufig, durchgeführt. Als Innersubjektvariablen wurden die Summenscores der vier Fallbeispiele und als Zwischensubjektfaktoren die jeweiligen Gruppenmerkmale definiert. In allen Abbildungen wird eine Skalierung von 1.0 bis 7.0 genutzt. Das theoretische Mittel liegt bei 4.0. Dieser Wert stellt sozusagen eine neutrale Einschätzung, die weder in die eine Richtung noch in die andere Richtung ausschlägt, dar. Werte unterhalb von 4.0 können demnach als Bewertungen, die eher in die negative Richtung ausschlagen, und Werte oberhalb von 4.0 als Bewertungen, die eher in die positive Richtung ausschlagen, eingestuft werden.

Hinsichtlich des Aspekts *Schulart* (siehe Abbildung 23) ergibt sich für alle vier Fallbeispiele ein signifikanter Effekt ($F_{3,648} = 29.32$; $p < .001$). So schätzen die befragten Lehrkräfte an Sonderschulen die Inklusion der beschriebenen Kinder in allen vier Fallbeispielen signifikant positiver

ein, als Befragte an Grund- und weiterführenden Schulen ($p < .001$). Die Inklusion eines Kindes mit einer Lernbehinderung (Fallbeispiel A) schätzen darüber hinaus Grundschullehrkräfte signifikant positiver ein als die befragten Lehrkräfte an weiterführenden Schulen ($p < .05$).¹⁴

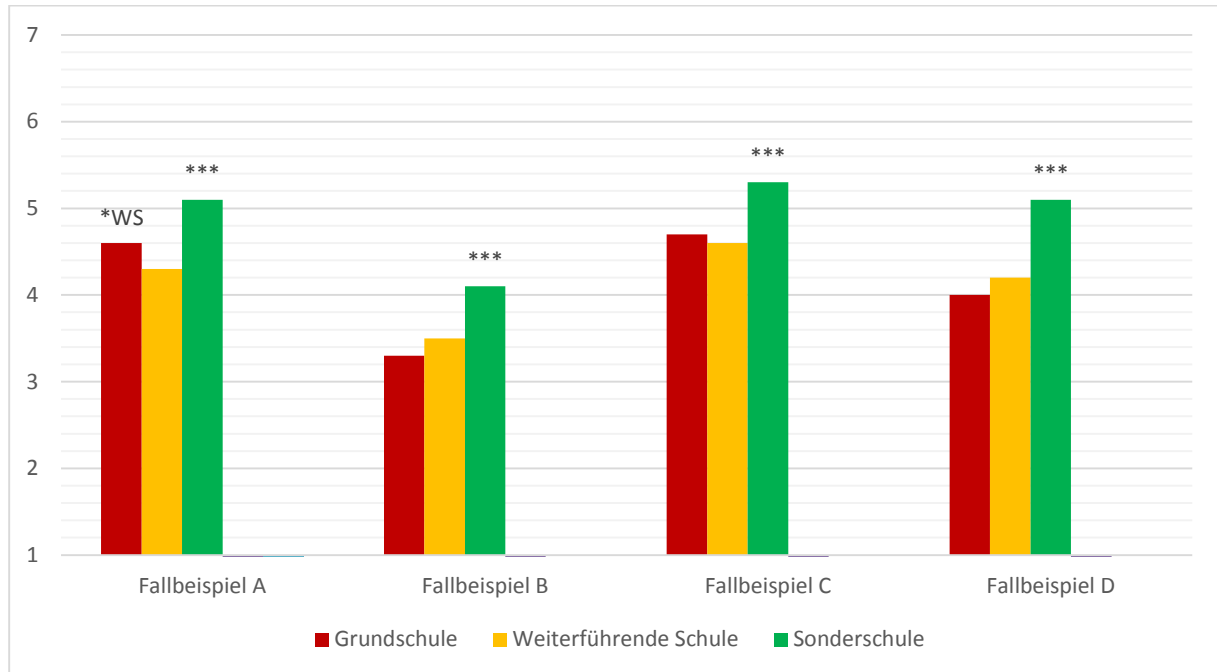


Abbildung 23: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit der Schulart. Anmerkung: *** $p < .001$; * $p < .05$.

Für diesen Aspekt wurde folgende Teilhypothese aufgestellt:

H3.3.1.d: Der Aspekt der *Schulart* steht in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen.

Es konnte dargestellt werden, dass sich die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich aller vier Fallbeispiel signifikant voneinander unterscheiden. Daraus wird geschlossen:

+ Die Hypothese H3.3.1.d wird angenommen.

¹⁴ Fallbeispiel A: $M(GS) = 4.6$, $SD = 1.3$; $M(WS) = 4.3$, $SD = 1.2$; $M(SoS) = 5.1$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel B: $M(GS) = 3.3$, $SD = 1.4$; $M(WS) = 3.5$, $SD = 1.3$; $M(SoS) = 4.1$, $SD = 1.5$; Fallbeispiel C: $M(GS) = 4.7$, $SD = 1.3$; $M(WS) = 4.6$, $SD = 1.3$; $M(SoS) = 5.3$, $SD = 1.1$; Fallbeispiel D: $M(GS) = 4.0$, $SD = 1.4$; $M(WS) = 4.2$, $SD = 1.4$; $M(SoS) = 5.1$, $SD = 1.3$;

5.6.2 Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung*

In Kapitel 3 wurde für diesen Aspekt folgende Hypothese formuliert:

H3.3.2:	Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.2.a), der verhaltensnahen (H3.3.2.b) und der affektiven (H3.3.2.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die über <i>Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung</i> verfügen, unterscheidet sich von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen. Darüber hinaus steht der Aspekt der <i>Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung</i> in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.2.d).
----------------	--

Auch hier müssen vier Teilhypothesen (H3.3.2.a-d) getrennt voneinander untersucht werden.

5.6.2.1 Aspekt *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* – Werte der Gesamtskala EFI-L

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht überzustrapazieren wird bei der Untersuchung der folgenden Aspekte darauf verzichtet, die Werte der Gesamtskala EFI-L und der drei Subskalen ebenfalls in Form von Diagrammen darzustellen. Sie werden daher entweder im Fließtext oder tabellarisch aufgezeigt und besprochen.

Hinsichtlich des Aspekts der *Erfahrung mit Menschen mit Behinderung* ergibt sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Gesamtscores der Skala EFI-L ($F_{1,650} = 61.17^{***}$). Demnach erreichen Lehrkräfte, die über Erfahrung verfügen, signifikant höhere Werte ($M = 3.58$, $SD = .89$) als Lehrkräfte ohne Erfahrung in diesem spezifischen Bereich ($M = 3.00$, $SD = .71$). Generell liegen die Werte der Lehrkräfte mit Erfahrungen im neutralen bis leicht positiven Bereich und diejenigen von Lehrkräften ohne Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im leicht negativen Bereich der Gesamtskala.

5.6.2.2 Aspekt *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* – Einschätzung der kognitiven Komponente (H3.3.2.a)

Die Ergebnisse der beiden Faktoren werden in Tabelle 13 dargestellt. Ihr ist zu entnehmen, dass sich die Skalenmittelwerte hinsichtlich des Faktors „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ in Abhängigkeit des Vorliegens von Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung signifikant unterscheiden ($F_{1,650} = 36.43^{***}$). Die Werte von Lehrkräften, die über Erfahrungen verfügen, sind signifikant positiver ($M = 3.23$, $SD = 1.10$) als die Werte von Lehrkräften ohne Erfahrungen ($M = 2.67$, $SD = .89$), liegen aber insgesamt gesehen im negativen Bereich der Skala.

Faktor	Aspekt	M (SD)	F-Wert
Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht	Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	3.23 (1.10)	$F_{1,650} = 36.43^{***}$
	Keine Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	2.67 (.89)	
Soziale Inklusion im Unterricht	Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	4.35 (.85)	$F_{1,650} = 2.58$
	Keine Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	4.19 (.83)	

Tabelle 13: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Subskalen in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung. Anmerkung: $***p < .001$.

Hinsichtlich des Faktors der sozialen Inklusion im Unterricht ergeben sich keine signifikanten Unterschiede ($F_{1,650} = 2.58$, n.s.). Sowohl die Einschätzungen der Lehrkräfte mit Erfahrungen ($M = 4.35$, $SD = .85$) als auch die von Lehrkräften ohne Erfahrungen ($M = 4.19$, $SD = .83$) liegen im deutlich positiven Bereich der Skala.

Die für diesen Aspekt formulierte Teilhypothese lautet:

H3.3.2.a: Die Ausprägung der kognitiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die über *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.

Da sich hinsichtlich des Faktors „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gefunden haben, für den Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“ jedoch nicht, wird folgender Schluss gezogen:

+ Die Hypothese H3.3.2.a wird für den Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ angenommen.

- Die Hypothese H3.3.2.a wird für den Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“ verworfen.

5.6.2.3 Aspekt *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* – Einschätzung der verhaltensnahen Komponente (H3.3.2.b)

In Bezug auf den Faktor „Persönliche Bereitschaft für inklusiven Unterricht“ lassen sich signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Erfahrung mit Menschen mit Behinderung identifizieren ($F_{1,650} = 90.08^{***}$). So weisen Lehrkräfte, die über Erfahrungen verfügen, signifikant positivere Werte ($M = 3.40$, $SD = 1.20$) auf, als Lehrkräfte ohne diese Erfahrungen ($M = 2.45$, $SD = .96$). Die Werte der Lehrkräfte mit Erfahrungen bewegen sich dabei im neutralen, die Werte der Lehrkräfte ohne Erfahrungen im deutlich negativen Bereich der Subskala.

Die Teilhypothese, die für diesen Aspekt formuliert wurde, lautet:

H3.3.2.b: Die Ausprägung der verhaltensnahen Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die über *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse gilt:

+ Die Hypothese H3.3.2.b wird angenommen.

5.6.2.4 Aspekt *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* – Einschätzung der affektiven Komponente (H3.3.2.c)

Im Folgenden wurde untersucht, inwiefern sich die Aussagen der Befragten unterscheiden, je nachdem ob Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen bestehen. Zur besseren Übersicht wurde nicht nach der Art der Erfahrungen – ob beruflicher oder privater Natur – unterschieden. Die Gesamtgruppe aller Befragten wurde aufgeteilt in Lehrkräfte, die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen haben ($n = 454$) und Lehrkräfte, die keine Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen haben ($n = 174$). Von $n = 24$ Lehrkräften fehlt eine Angabe hierzu.

5.6.2.4.1 Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung*

Signifikante Unterschiede in Abhängigkeit der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung finden sich innerhalb der Befürchtungen für die Kategorien „personelle und materielle Ausstattung“, „Konzepte & Modelle“, „Unverständnis gegenüber Inklusion“ und „negative Auswirkungen insbesondere auf Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung“ (Tabelle 14).

	Erfahrung mit MmB (n=454)	Keine Erfahrung mit MmB (n=174)
Personelle Ausstattung*	31,5%	21,3%
Materielle Ausstattung***	36,6%	23,0%
Große Klassen	9,3%	12,1%
Aus- und Weiterbildung	18,7%	26,4%
Zeitliche Flexibilität	3,3%	5,2%
Konzepte & Modelle**	12,1%	5,2%
Einschränkung von Inklusion	4,2%	1,1%
Neg. Auswirkungen, nicht weiter spezifiziert	78,2%	82,8%
Hindernisse/Unverständnis gg. Inklusion**	14,5%	6,3%
Neg. Auswirkungen auf SuS	46,0%	51,7%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SoB**	12,8%	21,8%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SmB	38,5%	37,4%
Neg. Auswirkungen auf Lehrkräfte	50,9%	54,6%
Neg. Auswirkungen auf den Unterricht ^{k.n.s.}	7,5%	13,2%

Tabelle 14: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung. *Anmerkung:* * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; k.n.s.: knapp nicht signifikant.

So befürchten signifikant mehr Lehrkräfte, die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen haben, eine mangelnde personelle (31,5% vs. 21,3%) und materielle Ausstattung (36,6% vs. 23%), zu wenige Konzepte und Modelle zur Orientierung (12,1% vs. 5,2%) und Unverständnis

gegenüber Inklusion (14,5% vs. 6,3%). Befragte, die keine Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung haben, äußern wiederum signifikant eher die Befürchtung, dass Inklusion negative Auswirkungen insbesondere auf Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung hat (21,8% vs. 12,8%).

5.6.2.4.2 Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung*

Signifikante Unterschiede in Abhängigkeit der Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung lassen sich nur in der Kategorie „personelle Ausstattung“ identifizieren (Tabelle 15). Hier äußern signifikant mehr Befragte, die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung haben, die positive Erwartung, dass die personelle Ausstattung verbessert wird (10,4% vs. 4%).

	Erfahrung mit MmB (n=454)	Keine Erfahrung mit MmB (n=174)
Personelle Ausstattung*	10,4%	4,0%
Materielle Ausstattung	2,6%	1,7%
Kleinere Klassen	2,6%	2,9%
Aus- und Weiterbildung	1,5%	1,7%
Zeitliche Flexibilität	0,9%	0,6%
Konzepte & Modelle	0,9%	0%
Pos. Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik	16,1%	9,8%
Pos. Auswirkungen auf Eltern	4,6%	2,3%
Pos. Auswirkungen auf die Schule	3,7%	1,1%
Pos. Auswirkungen auf ALLE SuS	80,4%	74,1%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SoB	4,2%	6,3%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SmB ^{k.n.s.}	39,4%	29,3%
Pos. Auswirkungen auf Lehrkräfte	17,8%	16,1%
Pos. Auswirkungen auf den Unterricht	6,2%	3,5%
Keine pos. Erwartungen	2,0%	1,7%

Tabelle 15: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung. *Anmerkung:* *p < .05; k.n.s.: knapp nicht signifikant;

Für diesen Aspekt wurde folgende Teilhypothese formuliert:

H3.3.2.c:	Die Ausprägung der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes von Lehrkräften, die über <i>Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung</i> verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.
------------------	---

Es konnte aufgezeigt werden, dass hinsichtlich der affektiven Komponente einige (wenige) signifikante Unterschiede in der Häufigkeit der Nennung spezifischer Kategorien nachgewiesen werden konnten. Nichtsdestotrotz unterscheiden sich die Einschätzungen in der Mehrheit der Kategorien nicht signifikant. Daraus lässt sich folgern:

+/- Die Hypothese H3.3.2.c wird lediglich hinsichtlich einiger spezifischer Kategorien angenommen.

5.6.2.5 Aspekt *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* – Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.2.d)

Als nächstes wurde überprüft, ob sich bestehende Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung auf die Bewertung der Fallbeispiele auswirken. Hier ergibt sich ebenfalls ein signifikanter Effekt ($F_{3,648} = 57.02$; $p < .001$; Abbildung 24). Alle Fallbeispiele werden von Lehrkräften, die bereits Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung haben, signifikant positiver eingestuft (Fallbeispiel A: $M = 4.7$, $SD = 1.2$; Fallbeispiel B: $M = 3.8$, $SD = 1.4$; Fallbeispiel C: $M = 4.9$, $SD = 1.2$; Fallbeispiel D: $M = 4.5$, $SD = 1.4$) als von Lehrkräften ohne Erfahrung (Fallbeispiel A: $M = 4.0$, $SD = 1.2$; Fallbeispiel B: $M = 3.1$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel C: $M = 4.3$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel D: $M = 3.7$, $SD = 1.4$).

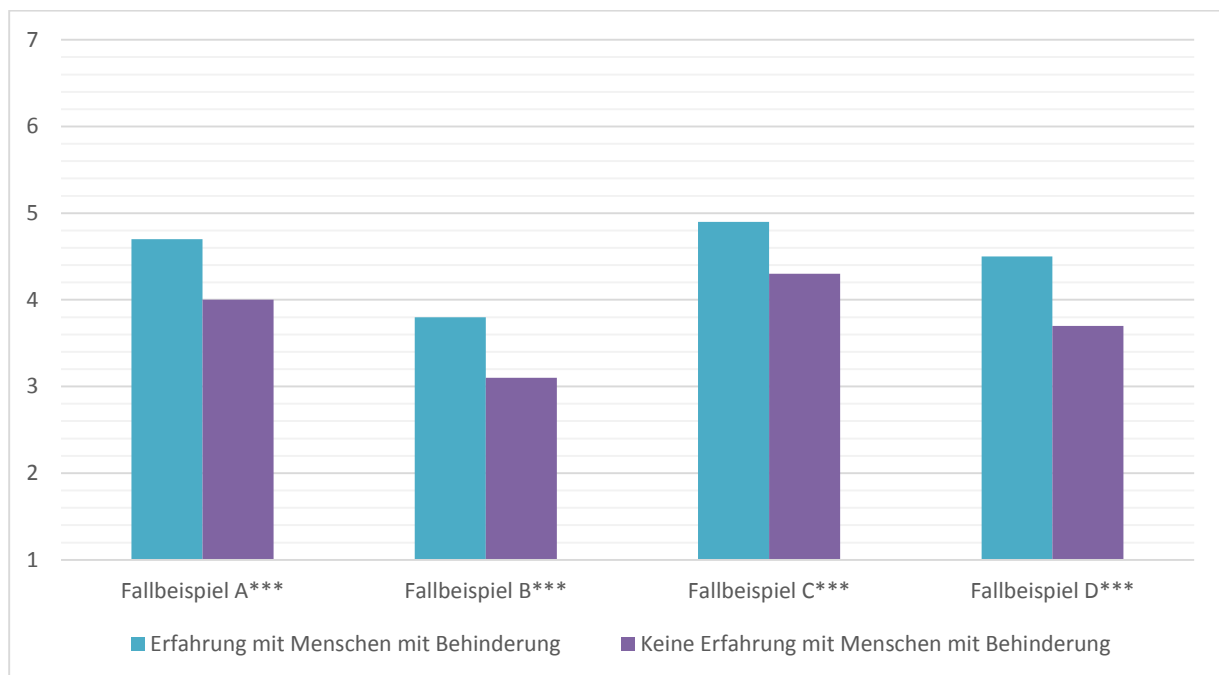


Abbildung 24: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung. *Anmerkung: ***p < .001.*

Für diesen Aspekt wurde folgende Teilhypothese aufgestellt:

H3.3.2.d: Der Aspekt *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* steht in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen.

Da hinsichtlich aller vier Fallbeispiele signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen identifiziert werden konnten, kann festgehalten werden:

+ Die Hypothese H3.3.2.d wird angenommen.

5.6.3 Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings*

Folgende Hypothese wurde hinsichtlich dieses Aspekts in Kapitel 3 aufgestellt:

H3.3.3: Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.3.a), der verhaltensnahen (H3.3.3.b) und der affektiven (H3.3.3.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die über *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen. Darüber hinaus steht der Aspekt der *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.3.d).

Hier ist es ebenfalls notwendig, die vier Teilhypothesen H3.3.3.a-d einzeln zu analysieren.

5.6.3.1 Aspekt *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* – Werte der Gesamtskala EFI-L

Um einen Überblick zu bekommen, werden wieder in einem ersten Schritt die Werte des Gesamtscores der Skala EFI-L betrachtet. Hinsichtlich des Aspekts *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen/inklusive Settings* lassen sich signifikante Unterschiede finden ($F_{1,650} = 3.09^{**}$). Demnach erreichen Lehrkräfte, die über derartige Erfahrungen verfügen, signifikant höhere

Werte ($M = 3.63$, $SD = .94$) als Lehrkräfte ohne diese Erfahrungen ($M = 3.35$, $SD = .85$). Dabei liegen die Werte der Lehrkräfte mit Erfahrungen im leicht positiven Bereich der Gesamtskala, während die Werte der anderen Gruppe im leicht negativen Bereich liegen.

5.6.3.2 Aspekt *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* – Einschätzung der kognitiven Komponente (H3.3.3.a)

In Tabelle 16 werden die Ergebnisse beider Faktoren dargestellt. Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit des Vorliegens von *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings*. Hinsichtlich des Faktors „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ erreichen beide Gruppen Werte, die im eher negativen Bereich der Skala liegen (Lehrkräfte mit Erfahrungen: $M = 3.20$, $SD = 1.10$; Lehrkräfte ohne Erfahrung: $M = 3.02$, $SD = 1.06$). Dem hingegen liegen die Werte beider Gruppen für den Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“ im deutlich positiven Bereich (Lehrkräfte mit Erfahrung: $M = 4.33$, $SD = .89$; Lehrkräfte ohne Erfahrung: $M = 4.30$, $SD = .84$).

Faktor	Aspekt	M (SD)	F-Wert
Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht	Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/inklusive Settings	3.20 (1.10)	$F_{1,650} = 1.92$
	Keine Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/inklusive Settings	3.02 (1.06)	
Soziale Inklusion im Unterricht	Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/inklusive Settings	4.33 (.89)	$F_{1,650} = .75$
	Keine Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/inklusive Settings	4.30 (.84)	

Tabelle 16: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Subskalen in Abhängigkeit von der Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/inklusive Settings

Die für diesen Aspekt formulierte Teilhypothese lautet:

H3.3.3.a:	Die Ausprägung der kognitiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die über <i>Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings</i> verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.
------------------	--

Da sich weder für den Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ noch für den Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“ signifikante Unterschiede nachweisen lassen, wird folgender Schluss gezogen:

- Die Hypothese H3.3.3.a wird verworfen.

5.6.3.3 Aspekt *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* – Einschätzung der verhaltensnahen Komponente (H3.3.3.b)

In Bezug auf den Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“, der die verhaltensnahe Komponente des Einstellungskonstruktes widerspiegelt, finden sich signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen ($F_{1,650} = 4.94^{***}$). So erreichen Lehrkräfte mit Erfahrungen mit der Tätigkeit in inklusiven Settings auf dieser Subskala Werte im neutralen Bereich ($M = 3.60$, $SD = 1.29$), die signifikant höher sind, als die Werte von Lehrkräften ohne derartige Erfahrungen ($M = 2.98$, $SD = 1.15$). Diese Werte liegen im deutlich negativen Bereich.

Für diesen Aspekt wurde folgende Teilhypothese aufgestellt:

H3.3.3.b: Die Ausprägung der verhaltensnahen Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die über *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.

Da sich, im Gegensatz zur kognitiven Komponente, für die verhaltensnahe Komponente signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Teilgruppen nachweisen lassen, wird daraus gefolgert:

+ Die Hypothese H3.3.3.b wird angenommen.

5.6.3.4 Aspekt *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* – Einschätzung der affektiven Komponente (H3.3.3.c)

Um die Hypothese zu prüfen, ob sich die Aussagen zu den Befürchtungen und positiven Erwartungen von Lehrkräften, die bereits in integrativen oder inklusiven Settings gearbeitet haben, von denen signifikant unterscheiden, die noch nicht in derartigen Arbeitskontexten tätig waren, wurde die Gesamtgruppe aufgeteilt. Von den insgesamt 652 Lehrkräften verfügten $n = 149$ über Erfahrungen in integrativen bzw. inklusiven Settings, $n = 496$ Lehrkräfte nicht. $N = 7$ Lehrkräfte machten keine Angaben hierzu.

5.6.3.4.1 Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Tätigkeit in einer inklusiven/integrativen Klasse

Es konnten hinsichtlich der geäußerten Befürchtungen in keiner Kategorie statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen nachgewiesen werden (Tabelle 17).

	Erfahrungen mit der Tätigkeit in einer inkl./integr. Klasse (n=149)	Keine Erfahrungen mit der Tätigkeit in einer inkl./integr. Klasse (n=496)
Personelle Ausstattung	31,5%	27,4%
Materielle Ausstattung	34,9%	31,5%
Große Klassen	9,4%	10,1%
Aus- und Weiterbildung	19,5%	21,6%
Zeitliche Flexibilität	2,0%	4,2%
Konzepte & Modelle	11,4%	10,5%
Einschränkung von Inklusion	4,7%	3,0%
Neg. Auswirkungen, nicht weiter spezifiziert	81,2%	79,6%
Hindernisse/Unverständnis gg. Inklusion	15,4%	10,9%
Neg. Auswirkungen auf SuS	47,7%	47,2%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SoB	11,4%	16,1%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SmB	40,3%	37,5%
Neg. Auswirkungen auf Lehrkräfte	51,7%	52,6%
Neg. Auswirkungen auf den Unterricht	8,1%	9,1%

Tabelle 17: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Erfahrung mit der Tätigkeit in einer integrativen/inklusive Klasse.

5.6.3.4.2 Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Tätigkeit in einer inklusiven/integrativen Klasse

Auch für die Frage nach positiven Erwartungen im Hinblick auf Inklusion konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings identifiziert werden (Tabelle 18).

	Erfahrungen mit der Tätigkeit in einer inkl./integr. Klasse (n=149)	Keine Erfahrungen mit der Tätigkeit in einer inkl./integr. Klasse (n=496)
Personelle Ausstattung	11,4%	7,9%
Materielle Ausstattung	0,7%	3,0%
Kleinere Klassen	3,4%	2,6%
Aus- und Weiterbildung	2,7%	1,4%
Zeitliche Flexibilität	2,0%	0,4%
Konzepte & Modelle	0,7%	0,6%
Pos. Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik	14,8%	14,1%
Pos. Auswirkungen auf Eltern	6,0%	3,4%
Pos. Auswirkungen auf die Schule	4,7%	2,4%
Pos. Auswirkungen auf ALLE SuS	78,5%	78,8%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SoB	5,4%	5,0%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SmB	40,3%	35,7%
Pos. Auswirkungen auf Lehrkräfte	16,8%	17,1%
Pos. Auswirkungen auf den Unterricht	5,4%	5,5%
Keine pos. Erwartungen	1,3%	2,4%

Tabelle 18: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Erfahrung mit der Tätigkeit in einer integrativen/inklusiven Klasse

Die für diesen Aspekt formulierte Teilhypothese lautet:

H3.3.3.c:	Die Ausprägung der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes von Lehrkräften, die über <i>Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings</i> verfügen, unterscheidet sich von der Einschätzung von Lehrkräften, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.
------------------	---

Wie aufgezeigt werden konnte, lassen sich in keiner Kategorie signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen nachweisen.

- Die Hypothese H3.3.3.c wird verworfen.

5.6.3.5 Aspekt *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* – Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.3.d)

Ob sich Erfahrungen, die im Zusammenhang mit einer Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings erworben wurden, auf die Bewertung der Fallbeispiele auswirken, wurde ebenfalls untersucht (Abbildung 25). Es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen Lehrkräften mit

Erfahrung mit der Tätigkeit (Fallbeispiel A: $M = 4.7$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel B: $M = 3.7$, $SD = 1.5$; Fallbeispiel C: $M = 4.8$, $SD = 1.4$; Fallbeispiel D: $M = 4.5$, $SD = 1.4$) und Lehrkräften ohne Erfahrung mit der Tätigkeit (Fallbeispiel A: $M = 4.5$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel B: $M = 3.5$, $SD = 1.4$; Fallbeispiel C: $M = 4.7$, $SD = 1.2$; Fallbeispiel D: $M = 4.2$, $SD = 1.5$) in der Bewertung festgestellt werden ($F_{3,648} = 1.92$; $p = n.s.$).



Abbildung 25: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit von der Erfahrung mit integrativen/inklusionen Settings

Für diesen Aspekt wurde folgende Teilhypothese aufgestellt:

H3.3.3.d: Der Aspekt *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusionen Settings* steht in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen.

Den Ausführungen zur Untersuchung dieser Teilhypothese ist zu entnehmen, dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung der vier Fallbeispiele ergeben haben.

- Die Hypothese H3.3.3.d wird verworfen.

5.6.4 Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt *Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion*

In Kapitel 3 wurde für diesen Aspekt folgende Hypothese formuliert:

H3.3.4:	Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.4.a), der verhaltensnahen (H3.3.4.b) und der affektiven (H3.3.4.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die mindestens eine <i>Fortbildung zum Thema Inklusion</i> besucht haben, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die an keinen derartigen Fortbildungen teilgenommen haben. Darüber hinaus steht der Aspekt des <i>Besuchs von Fortbildungen zum Thema Inklusion</i> in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.4.d).
----------------	---

Auch hier müssen vier Teilhypothesen (H3.3.4.a-d) untersucht werden.

5.6.4.1 Aspekt *Besuch von Fortbildungen zu Inklusion* – Werte der Gesamtskala EFI-L

Für den Aspekt *Besuch von Fortbildungen zu Inklusion* lassen sich hinsichtlich des Gesamtscores EFI-L signifikante Unterschiede auffinden ($F_{1,650} = 11.90^{***}$). Lehrkräfte, die bereits an themenspezifischen Fortbildungen teilgenommen haben, erreichen signifikant positivere Werte ($M = 3.96$, $SD = .89$) als diejenigen Lehrkräfte, die keine derartigen Fortbildungen besucht haben ($M = 3.27$, $SD = .82$). Generell erreichen Lehrkräfte, die an einer oder mehreren Fortbildungen zu Inklusion teilgenommen haben, Werte, die im deutlich positiven Bereich der Skala liegen, während die Werte der anderen Gruppe im eher negativen Bereich angesiedelt sind.

5.6.4.2 Aspekt *Besuch von Fortbildungen zu Inklusion* – Einschätzung der kognitiven Komponenten (H3.3.4.a)

Hinsichtlich der beiden Faktoren der kognitiven Komponente ergeben sich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit des Besuchs themenspezifischer Fortbildungen (Tabelle 19). So schätzen Lehrkräfte, die an mindestens einer Fortbildung zu Inklusion teilgenommen haben, die Möglichkeiten der fachlichen Förderung signifikant positiver ein ($M = 3.60$, $SD = 1.12$) als dies

Lehrkräfte tun, die keine themenspezifischen Fortbildungen besucht haben ($M = 2.92$, $SD = 1.01$; $F_{1,650} = 8.34^{***}$). Die Einschätzungen der auf diese Weise spezifisch fortgebildeten Lehrkräfte erreichen Werte im neutralen Bereich der Subskala, die Werte der Lehrkräfte, die keine derartigen Fortbildungen besucht haben, liegen dagegen im negativen Bereich.

Obschon die Werte beider Gruppen hinsichtlich des Faktors „Soziale Inklusion im Unterricht“ im deutlich positiven Bereich der Skala liegen, unterscheiden sie sich signifikant voneinander ($F_{1,650} = 5.51^{***}$). Lehrkräfte, die an Fortbildungen zum Themenbereich Inklusion teilgenommen haben, erzielen signifikant positivere Werte ($M = 4.63$, $SD = .75$) als Lehrkräfte, die keine themenspezifischen Fortbildungen besucht haben ($M = 4.22$, $SD = .85$).

Faktor	Aspekt	M (SD)	F-Wert
Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht	Besuch von Fortbildungen zu Inklusion	3.60 (1.12)	$F_{1,650} = 8.34^{***}$
	Kein Besuch von Fortbildungen zu Inklusion	2.92 (1.01)	
Soziale Inklusion im Unterricht	Besuch von Fortbildungen zu Inklusion	4.63 (.75)	$F_{1,650} = 5.51^{***}$
	Kein Besuch von Fortbildungen zu Inklusion	4.22 (.85)	

Tabelle 19: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Subskalen in Abhängigkeit von dem Besuch themenspezifischer Fortbildungen. Anmerkung: $***p < .001$.

Für diesen Aspekt gilt es, die folgende Teilhypothese zu prüfen:

H3.3.4.a:	Die Ausprägung der kognitiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die mindestens eine <i>Fortbildung zum Thema Inklusion</i> besucht haben, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die an keinen derartigen Fortbildungen teilgenommen haben.
------------------	--

Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen der Lehrkräfte lassen sich sowohl für den Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ als auch für den Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“ identifizieren. Daraus lässt sich schließen:

+ Die Hypothese H3.3.4.a wird angenommen.

5.6.4.3 Aspekt *Besuch von Fortbildungen zu Inklusion* – Einschätzung der verhaltensnahen Komponente (H3.3.4.b)

Signifikante Unterschiede finden sich auch bezüglich des Faktors „Persönliche Bereitschaft zu Inklusion“ ($F_{1,650} = 11.08^{***}$). Wiederum erreichen Lehrkräfte, die mindestens eine themenspezifische Fortbildung besucht haben, signifikant positivere Werte ($M = 3.84$, $SD = 1.22$) und liegen im positiven Bereich der Subskala als Lehrkräfte, die keine derartige Fortbildung besucht haben (2.92 , $SD = 1.13$). Deren Werte befinden sich im negativen Bereich der Subskala.

Für diesen Aspekt war folgende Teilhypothese zu überprüfen:

H3.3.4.b: Die Ausprägung der verhaltensnahen Komponente des Einstellungskonstruktes von Lehrkräften, die mindestens eine *Fortbildung zum Thema Inklusion* besucht haben, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die an keinen derartigen Fortbildungen teilgenommen haben.

Aufgrund der signifikanten Unterschiede, die hinsichtlich dieses Aspekts identifiziert werden konnten, lässt sich folgern:

+ Die Hypothese H3.3.4.b wird angenommen.

5.6.4.4 Aspekt *Besuch von Fortbildungen zu Inklusion* – Einschätzung der affektiven Komponente (H3.3.4.c)

Der Besuch themenspezifischer Fortbildungen zu Inklusion steht innerhalb der kognitiven und behavioralen Dimensionen in einem statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Einstellung. Ob sich dies auch für die affektive Komponente nachweisen lässt, wurde ebenfalls untersucht. Hierzu wurde die Gesamtgruppe in eine Teilgruppe mit Lehrkräften, die themenspezifische Fortbildungen besucht hat ($n = 142$), und eine Teilgruppe, die an keinen themenspezifischen Fortbildungen teilgenommen hat ($n = 502$), aufgeteilt. $N = 8$ Lehrkräfte haben keine Angaben zu ihrem Fortbildungshintergrund gemacht.

5.6.4.4.1 Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit des Besuchs von Fortbildungen zum Thema Inklusion

Die Aussagen zu den Befürchtungen unterscheiden sich in Abhängigkeit des Besuchs von themenspezifischen Fortbildungen innerhalb der Kategorien „personelle und materielle Ausstattung“, „negative Auswirkungen, nicht weiter spezifiziert“, „negative Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung“, „negative Auswirkungen insbesondere auf Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung“, „negative Auswirkungen insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung“ und „negative Auswirkungen auf den Unterricht“ signifikant voneinander (Tabelle 20).

	Besuch von Fortbildungen (n=142)	Kein Besuch von Fortbildungen (n=502)
Personelle Ausstattung***	40,8%	24,8%
Materielle Ausstattung***	47,2%	28,2%
Große Klassen	7,0%	10,7%
Aus- und Weiterbildung	21,8%	21,0%
Zeitliche Flexibilität	2,1%	4,2%
Konzepte & Modelle	12,7%	10,3%
Einschränkung von Inklusion	5,6%	2,8%
Neg. Auswirkungen, nicht weiter spezifiziert*	73,9%	81,7%
Hindernisse/Unverständnis gg. Inklusion	15,5%	10,9%
Neg. Auswirkungen auf SuS**	36,6%	49,8%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SoB*	9,2%	16,5%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SmB*	31,0%	39,7%
Neg. Auswirkungen auf Lehrkräfte	50,0%	53,8%
Neg. Auswirkungen auf den Unterricht*	4,9%	10,1%

Tabelle 20: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit des Besuchs von themenspezifischen Fortbildungen. Anmerkung:

*p < .05; **p < .01; ***p < .001;

Eine mangelnde personelle und materielle Ausstattung befürchten mit 40,8% bzw. 47,2% der Befragten, die eine Fortbildung zu Inklusion besucht haben, signifikant mehr Lehrkräfte, als innerhalb der Gruppe, die keine themenspezifische Fortbildung besucht hat (24,8% bzw. 28,2%). Im Unterschied dazu befürchten durchgehend signifikant mehr Lehrkräfte, die keine Fortbildung zu Inklusion besucht haben, negative Auswirkungen der Inklusion. Diese sind zum einen genereller Natur (81,7% vs. 73,9%), aber auch bezogen auf die gesamte Schülerschaft, unabhängig, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht (49,8% vs. 36,6%), auf Schülerinnen und Schüler ohne (16,5% vs. 9,2%) und mit Behinderung (39,7% vs. 31%) und auf den Unterricht (10,1% vs. 4,9%).

5.6.4.4.2 Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit des Besuchs von Fortbildungen zum Thema Inklusion

Innerhalb der Kategorien „personelle Ausstattung“, „positive Auswirkungen auf Gesellschaft & Politik“ und „positive Auswirkungen auf den Unterricht“ finden sich signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften, die eine Fortbildung besucht haben und denjenigen, die keine besucht haben (Tabelle 21).

	Besuch von Fortbildungen (n=142)	Kein Besuch von Fortbildungen (n=502)
Personelle Ausstattung**	15,5%	6,9%
Materielle Ausstattung	2,1%	2,6%
Kleinere Klassen	1,4%	3,2%
Aus- und Weiterbildung ^{k.n.s.}	0%	2,2%
Zeitliche Flexibilität	1,4%	0,6%
Konzepte & Modelle	0,7%	0,6%
Pos. Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik***	24,6%	10,9%
Pos. Auswirkungen auf Eltern	5,6%	3,6%
Pos. Auswirkungen auf die Schule	4,9%	2,4%
Pos. Auswirkungen auf ALLE SuS	81,7%	77,8%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SoB	2,8%	5,8%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SmB	41,5%	34,9%
Pos. Auswirkungen auf Lehrkräfte	18,3%	16,9%
Pos. Auswirkungen auf den Unterricht***	12,7%	3,4%
Keine pos. Erwartungen	1,4%	2,4%

Tabelle 21: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit des Besuchs von themenspezifischen Fortbildungen. Anmerkung: **p < .01; ***p < .001; k.n.s.: knapp nicht signifikant;

Signifikant mehr Lehrkräfte, die eine themenspezifische Fortbildung besucht haben, erwarten eine verbesserte personelle Ausstattung (15,5% vs. 6,9%), positive Auswirkungen auf die Gesellschaft und die Politik (24,6% vs. 10,9%) und positive Auswirkungen auf den Unterricht (12,7% vs. 3,4%).

Die für diesen Aspekt formulierte Teilhypothese lautet:

H3.3.4.c: Die Ausprägung der affektiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die mindestens eine *Fortbildung zum Thema Inklusion* besucht haben, unterscheidet sich von der Einschätzung von Lehrkräften, die an keinen derartigen Fortbildungen teilgenommen haben.

Da sich, wie dargestellt, nicht hinsichtlich aller Kategorien signifikante Unterschiede auffinden ließen, wird daraus geschlossen:

+/- Die Hypothese H3.3.4.c wird lediglich hinsichtlich spezifischer Kategorien angenommen.

5.6.4.5 Aspekt *Besuch von Fortbildungen zu Inklusion* – Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.4.d)

Hinsichtlich des Aspekts *Besuch von Fortbildungen zu Inklusion* und der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen ergibt sich ein signifikanter Effekt ($F_{3,648} = 8.17$; $p < .001$; Abbildung 26).

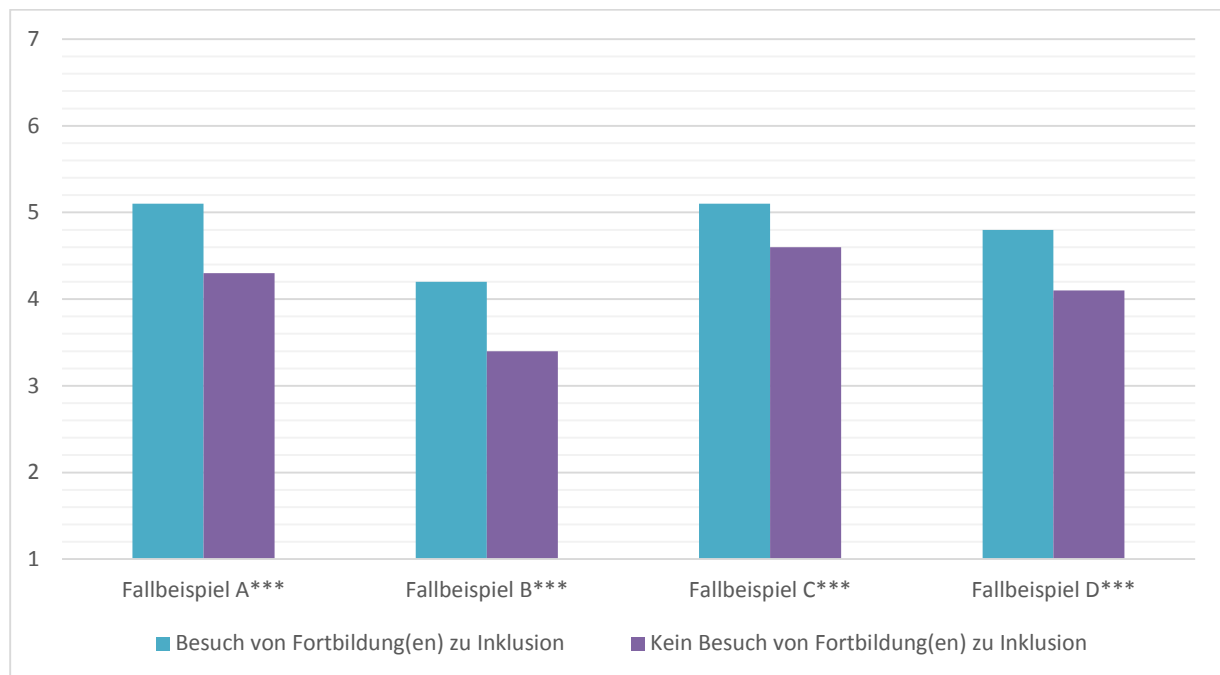


Abbildung 26: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit von dem Besuch themenspezifischer Fortbildungen. *Anmerkung:* *** $p < .001$.

Lehrkräfte, die bereits eine oder mehrere Fortbildungen zum Thema Inklusion besucht haben, bewerten die inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler in allen Fallbeispielen signifikant positiver (Fallbeispiel A: $M = 5.1$, $SD = 1.2$; Fallbeispiel B: $M = 4.2$, $SD = 1.5$; Fallbeispiel C: $M = 5.1$, $SD = 1.2$; Fallbeispiel D: $M = 4.8$, $SD = 1.4$) als Lehrkräfte, die keine themenspezifische Fortbildung besucht haben (Fallbeispiel A: $M = 4.3$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel B: $M = 3.4$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel C: $M = 4.6$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel D: $M = 4.1$, $SD = 1.4$).

Für diesen Aspekt wurde folgende Teilhypothese aufgestellt:

H3.3.4.d: Der Aspekt *Besuch von Fortbildungen zu Inklusion* steht in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen.

Es ergeben sich signifikante Unterschiede für alle vier Fallbeispiele. Daraus lässt sich folgern:

+ Die Hypothese H3.3.4.d wird angenommen.

5.6.5 Zusammenhangsanalysen mit dem Aspekt *Selbstwirksamkeit*

Für diesen Aspekt wurde in Kapitel 3 folgende Hypothese aufgestellt:

H3.3.5: Die Ausprägung der kognitiven (H3.3.5.a), der verhaltensnahen (H3.3.5.b) und der affektiven (H3.3.5.c) Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die ihre *Selbstwirksamkeit* als eher hoch einschätzen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die ihre *Selbstwirksamkeit* als eher niedrig empfinden. Darüber hinaus steht der Aspekt der *Selbstwirksamkeit* in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.5.d).

Auch hier gilt es, die vier Teilhypothesen (H3.3.5.a-d) einzeln zu untersuchen.

5.6.5.1 Aspekt *Selbstwirksamkeit* – Werte der Gesamtskala EFI-L

Hinsichtlich des Aspekts *Selbstwirksamkeit* finden sich innerhalb der Gesamtskala EFI-L signifikante Unterschiede ($F_{1,650} = 48.96^{***}$). Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit als eher hoch einschätzen, weisen signifikant positivere Werte ($M = 3.62$, $SD = .88$) auf, als Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit eher niedrig einschätzen ($M = 3.15$, $SD = .81$). Die Werte der erst genannten Gruppe liegen dabei im leicht positiven, die der letztgenannten Gruppe im leicht negativen Bereich der Skala.

5.6.5.2 Aspekt *Selbstwirksamkeit* – Einschätzung der kognitiven Komponenten (H3.3.5.a)

Hinsichtlich der beiden Faktoren der kognitiven Einstellungskomponente ergeben sich signifikante Unterschiede in der Einschätzung durch die beiden Teilgruppen. Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit als eher hoch empfinden, erreichen in der Subskala „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ ($M = 3.25$, $SD = 1.11$; $F_{1,650} = 22.95^{***}$) signifikant positivere Werte als Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit als eher niedrig einstufen ($M = 2.84$, $SD = .99$). Ähnlich verhält es sich hinsichtlich des Faktors „Soziale Inklusion im Unterricht“ ($F_{1,650} = 28.98^{***}$). Auch hier erreichen Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit eher hoch einschätzen, signifikant positivere Werte ($M = 4.46$, $SD = .83$ vs. $M = 4.11$, $SD = .84$).

Hinsichtlich des leistungsbezogenen Faktors „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ rangieren die Werte beider Teilgruppen im negativen Bereich, während sie in der Subskala „Soziale Inklusion im Unterricht“ im deutlich positiven Bereich der Skala liegen (siehe Tabelle 22).

Faktor	Aspekt	M (SD)	F-Wert
Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht	Einschätzung der Selbstwirksamkeit als eher hoch	3.25 (1.11)	$F_{1,650} = 22.95^{***}$
	Einschätzung der Selbstwirksamkeit als eher niedrig	2.84 (.99)	
Soziale Inklusion im Unterricht	Einschätzung der Selbstwirksamkeit als eher hoch	4.46 (.83)	$F_{1,650} = 28.98^{***}$
	Einschätzung der Selbstwirksamkeit als eher niedrig	4.11 (.84)	

Tabelle 22: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Subskalen in Abhängigkeit von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Anmerkung: $***p < .001$.

Für diesen Aspekt wurde die folgende Teilhypothese aufgestellt:

H3.3.5.a:	Die Ausprägung der kognitiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die ihre <i>Selbstwirksamkeit</i> als eher hoch einschätzen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die ihre Selbstwirksamkeit als eher niedrig empfinden.
------------------	---

Da sich die Einschätzungen der beiden Teilgruppen hinsichtlich beider Faktoren signifikant voneinander unterscheiden, wird daraus gefolgert:

+ Die Hypothese H3.3.5.a wird angenommen.

5.6.5.3 Aspekt *Selbstwirksamkeit* – Einschätzung der verhaltensnahen Komponente (H3.3.5.b)

Hinsichtlich der Einschätzung der verhaltensnahen Komponente des Einstellungskonstrukts finden sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen ($F_{1,650} = 48.71^{***}$). Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit als eher hoch einschätzen, erreichen signifikant höhere Werte ($M = 3.41$, $SD = 1.20$) als Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit als eher niedrig bewerten ($M = 2.77$, $SD = 1.13$). Während die Werte der erstgenannten Teilgruppe im neutralen Bereich der Subskala liegen, bewegen sich die Werte der letztgenannten Gruppe im deutlich negativen Bereich.

Die, den Aspekt *Selbstwirksamkeit* betreffende, Teilhypothese lautet:

H3.3.5.b: Die Ausprägung der verhaltensnahen Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die ihre *Selbstwirksamkeit* als eher hoch einschätzen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die ihre Selbstwirksamkeit als eher niedrig empfinden.

Wie aufgezeigt wurde, ergeben sich hinsichtlich der Einschätzungen zur verhaltensnahen Komponente signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen. Daraus wird gefolgert:

+ Die Hypothese H3.3.5.b wird angenommen

5.6.5.4 Aspekt *Selbstwirksamkeit* – Einschätzung der affektiven Komponente (H3.3.5.c)

Da in vielen Studien (s. Kapitel 2.2.5) ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der kognitiven Einstellungskomponente in Bezug auf Inklusion nachgewiesen werden konnte, soll in den folgenden Analysen untersucht werden, ob sich auch für die affektive Dimension ein Zusammenhang identifizieren lässt. Hierfür wurden zwei Gruppen gebildet: Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit als eher niedrig einschätzen ($n = 248$) und Lehrkräfte, die ihre Selbst-

wirksamkeit als eher hoch einstufen ($n = 331$). $N = 73$ Lehrkräfte haben die Fragen der Selbstwirksamkeitsskala nicht vollständig beantwortet und konnten so nicht in die Analysen einbezogen werden.

5.6.5.4.1 Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Selbstwirksamkeit

Signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Befürchtungen zeigen sich innerhalb der Kategorien „Hindernisse/Unverständnis gegenüber Inklusion“ und „negative Auswirkungen auf den Unterricht“ (Tabelle 23). Signifikant weniger Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit eher niedrig einschätzen, befürchten ein Unverständnis gegenüber Inklusion (8,5% vs. 13,9%) aber signifikant mehr Lehrkräfte dieser Gruppe befürchten negative Auswirkungen auf den Unterricht (12,9% vs. 5,7%).

	Niedriges Selbstwirksamkeitsempfinden ($n=248$)	Hohes Selbstwirksamkeitsempfinden ($n=331$)
Personelle Ausstattung	30,6%	27,2%
Materielle Ausstattung	31,9%	32,3%
Große Klassen	10,5%	9,4%
Aus- und Weiterbildung	19,4%	22,1%
Zeitliche Flexibilität	3,6%	3,3%
Konzepte & Modelle	12,5%	10,0%
Einschränkung von Inklusion	2,4%	3,9%
Neg. Auswirkungen, nicht weiter spezifiziert	83,9%	79,2%
Hindernisse/Unverständnis gg. Inklusion*	8,5%	13,9%
Neg. Auswirkungen auf SuS	45,6%	48,3%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SoB	16,1%	15,1%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SmB	35,5%	39,6%
Neg. Auswirkungen auf Lehrkräfte	52,8%	54,1%
Neg. Auswirkungen auf den Unterricht**	12,9%	5,7%

Tabelle 23: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Anmerkung: * $p < .05$; ** $p < .01$;

5.6.5.4.2 Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Selbstwirksamkeit

In Abhängigkeit der Höhe des Selbstwirksamkeitsempfindens ergeben sich innerhalb der positiven Erwartungen signifikante Unterschiede für die Kategorien „personelle Ausstattung“, „positive Auswirkungen auf Lehrkräfte“ und „positive Auswirkungen auf den Unterricht“ (Tabelle 24). Signifikant mehr Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit als hoch empfinden, hoffen

auf eine bessere personelle Ausstattung (11,2% vs. 5,6%), auf positive Auswirkungen der Inklusion auf Lehrkräfte (21,5% vs. 11,7%) und auf positive Auswirkungen auf den Unterricht (7,9% vs. 3,2%).

	Niedriges Selbstwirksamkeitsempfinden (n=248)	Hohes Selbstwirksamkeitsempfinden (n=331)
Personelle Ausstattung**	5,6%	11,2%
Materielle Ausstattung ^{k.n.s.}	1,2%	3,6%
Kleinere Klassen	3,6%	2,1%
Aus- und Weiterbildung	1,2%	1,8%
Zeitliche Flexibilität	0,8%	0,6%
Konzepte & Modelle	0,4%	0,9%
Pos. Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik	12,9%	15,8%
Pos. Auswirkungen auf Eltern	3,2%	5,1%
Pos. Auswirkungen auf die Schule	2,4%	3,6%
Pos. Auswirkungen auf ALLE SuS	78,2%	81,6%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SoB	6,5%	4,2%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SmB	35,9%	39,9%
Pos. Auswirkungen auf Lehrkräfte***	11,7%	21,5%
Pos. Auswirkungen auf den Unterricht**	3,2%	7,9%
Keine pos. Erwartungen	3,2%	1,5%

Tabelle 24: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Anmerkung: **p < .01; ***p < .001; k.n.s.: knapp nicht signifikant;

Die folgende Teilhypothese gilt es zu überprüfen:

H3.3.5.c:	Die Ausprägung der affektiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehrkräften, die ihre <i>Selbstwirksamkeit</i> als eher hoch einschätzen, unterscheidet sich positiv von der Einschätzung von Lehrkräften, die ihre Selbstwirksamkeit als eher niedrig empfinden.
------------------	---

Hinsichtlich dieses Aspekts finden sich bei weitaus weniger als der Hälfte der Kategorien signifikante Unterschiede in der Häufigkeit der Nennungen. Daraus wird geschlossen:

+/- Die Hypothese H3.3.5.c wird lediglich hinsichtlich spezifischer Kategorien angenommen.

5.6.5.5 Aspekt *Selbstwirksamkeit* – Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (H3.3.5.d)

Auch in Bezug auf den Aspekt *Selbstwirksamkeit* lässt sich ein signifikanter Effekt nachweisen ($F_{3,648} = 22.48$; $p < .001$; Abbildung 27). Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit als eher hoch einschätzen, schätzen die Inklusion der beschriebenen Schülerinnen und Schüler in allen vier Fallbeispielen signifikant positiver ein (Fallbeispiel A: $M = 4.7$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel B: $M = 3.7$, $SD = 1.4$; Fallbeispiel C: $M = 4.9$, $SD = 1.2$; Fallbeispiel D: $M = 4.5$, $SD = 1.4$), als Lehrkräfte, die sich selbst als eher weniger selbstwirksam einstufen (≤ 2.99 ; Fallbeispiel A: $M = 4.3$, $SD = 1.2$; Fallbeispiel B: $M = 3.3$, $SD = 1.4$; Fallbeispiel C: $M = 4.4$, $SD = 1.3$; Fallbeispiel D: $M = 4.1$, $SD = 1.5$).

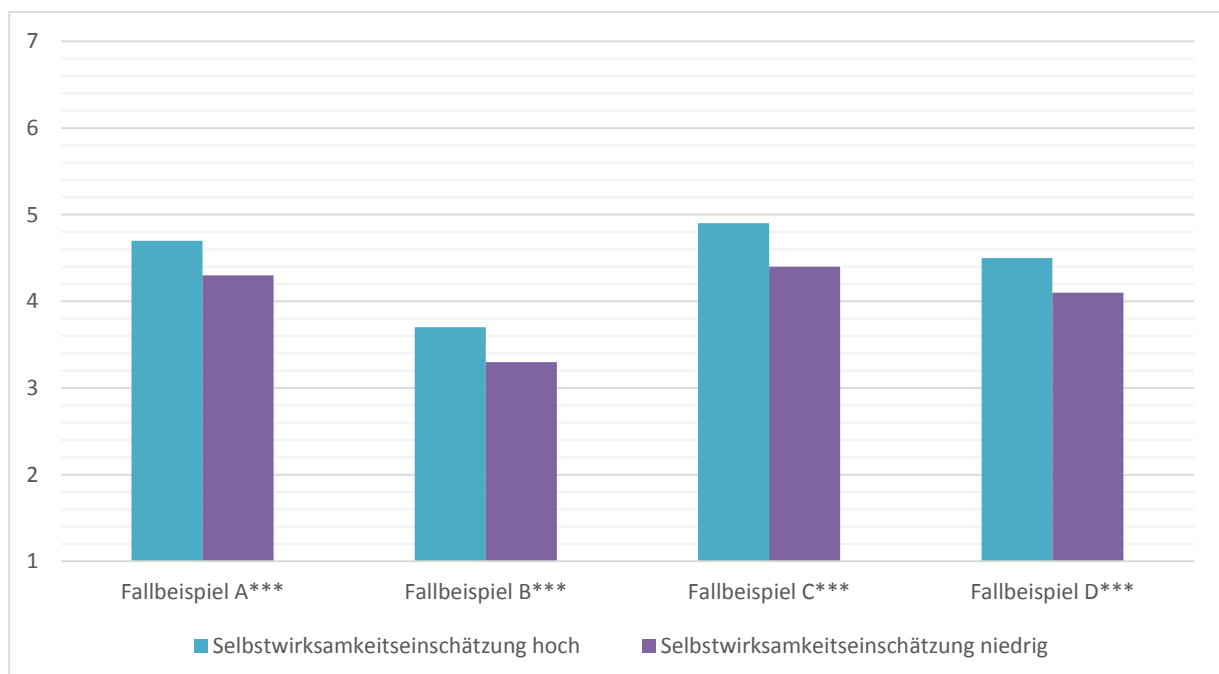


Abbildung 27: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. *Anmerkung:* *** $p < .001$.

Für diesen Aspekt wurde folgende Teilhypothese aufgestellt:

H3.3.5.d: Der Aspekt *Selbstwirksamkeit* steht in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen.

Die Analysen ergaben für alle vier Fallbeispiele signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen. Daher wird die Teilhypothese wie folgt beantwortet:

+ Die Hypothese H3.3.5.d wird angenommen.

5.6.6 Zusammenhangsanalysen zwischen der Einschätzung der kognitiven, verhaltensnahen und der affektiven Komponente

Für diesen Aspekt wurde in Kapitel 3 folgende Hypothese aufgestellt:

H3.3.6:	Die Ausprägung der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes von Lehrkräften, die eher positive Werte hinsichtlich der kognitiven (H3.3.6.a) und verhaltensnahen (H3.3.6.b) Komponenten erreichen, unterscheidet sich von der Einschätzung von Lehrkräften, die eher niedrige Werte hinsichtlich der beiden Komponenten erreichen.
----------------	--

Zur Untersuchung dieser Hypothese wurden die Subskalen „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“, „Soziale Inklusion im Unterricht“ und die Subskala „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ als Bezugsgrößen herangezogen.

5.6.6.1 Aspekt *Einstellung* – Kognitive Komponente

Für diese Quervergleiche wurde die Gesamtgruppe jeweils in eine Teilgruppe mit eher negativen Einstellungswerten (Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ $n = 366$; Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“ $n = 81$) und eine Teilgruppe mit eher positiven Einstellungswerten ($n = 186$ bzw. $n = 522$) aufgeteilt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Zweiteilung gegenüber einer Dreiteilung (negative, neutrale und positive Einstellungswerte) bevorzugt. Von $n = 100$ bzw. $n = 49$ teilnehmenden Lehrkräften wurden nicht alle Fragen der Einstellungsskala beantwortet. Diese konnten daher nicht für die folgenden Analysen berücksichtigt werden.

5.6.6.1.1 Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte – Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“

Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen finden sich innerhalb der Kategorien „materielle Ausstattung“, „Einschränkung von Inklusion“, „allgemeine negative Auswirkungen“, „Hindernisse/Unverständnis gegenüber Inklusion“, „negative Auswirkungen auf alle Schülerinnen und Schüler“ und „negative Auswirkungen insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung“ (siehe Tabelle 25). So äußern signifikant weniger Lehrkräfte mit ei-

ner eher negativen Einstellung Befürchtungen, die sich auf eine mangelnde materielle Ausstattung (27,3% vs. 44,6%), auf eine Einschränkung von Inklusion (2,2% vs. 6,5%) oder auf vorliegende Hindernisse für die Umsetzung von Inklusion (7,9% vs. 20,4%) beziehen. Dementgegen äußern signifikant mehr Lehrkräfte dieser Teilgruppe die Befürchtung, dass Inklusion negative Auswirkungen allgemeiner Art (84,7% vs. 72,6%), für alle Schülerinnen und Schüler (53,8% vs. 36%) und insbesondere negative Auswirkungen für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung haben könnte (43,4% vs. 28,5%).

	Negative Einstellungswerte (n=366)	Positive Einstellungswerte (n=186)
Personelle Ausstattung	27,3%	31,2%
Materielle Ausstattung***	27,3%	44,6%
Große Klassen	10,1%	10,8%
Aus- und Weiterbildung	22,4%	20,4%
Zeitliche Flexibilität	3,6%	3,2%
Konzepte & Modelle	10,4%	10,8%
Einschränkung von Inklusion*	2,2%	6,5%
Neg. Auswirkungen, nicht weiter spezifiziert**	84,7%	72,6%
Hindernisse/Unverständnis gg. Inklusion***	7,9%	20,4%
Neg. Auswirkungen auf SuS***	53,8%	36,0%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SoB	17,5%	12,4%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SmB***	43,4%	28,5%
Neg. Auswirkungen auf Lehrkräfte	53,8%	50,0%
Neg. Auswirkungen auf den Unterricht ^{k.n.s.}	10,4%	5,9%

Tabelle 25: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“. Anmerkung: *p < .05; **p < .01; ***p < .001; k.n.s.: knapp nicht signifikant;

5.6.6.1.2 Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte – Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“

Mit Blick auf die positiven Erwartungen, die im Kontext einer Umsetzung von Inklusion genannt werden, ergeben sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der Kategorien „personelle Ausstattung“, „positive Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik“, „auf alle Schülerinnen und Schüler“, „auf Lehrkräfte“ und „auf den Unterricht“. Lehrkräfte, die eher positive Einstellungswerte aufweisen, äußern signifikant öfter positive Erwartungen innerhalb aller aufgeführten Kategorien, als Lehrkräfte, die eher negative Einstellungswerte erreichen (siehe Tabelle 26).

	Negative Einstell- ungswerte (n=366)	Positive Einstel- lungswerte (n=186)
Personelle Ausstattung*	6,8%	12,9%
Materielle Ausstattung	2,2%	3,8%
Kleinere Klassen	3,8%	2,2%
Aus- und Weiterbildung ^{k.n.s.}	1,1%	3,2%
Zeitliche Flexibilität	0,8%	1,1%
Konzepte & Modelle	0,5%	1,1%
Pos. Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik***	8,5%	22,6%
Pos. Auswirkungen auf Eltern	3,8%	4,8%
Pos. Auswirkungen auf die Schule	2,5%	4,3%
Pos. Auswirkungen auf ALLE SuS***	74,3%	90,9%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SoB	6,0%	3,2%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SmB ^{k.n.s.}	34,7%	41,9%
Pos. Auswirkungen auf Lehrkräfte***	12,8%	25,3%
Pos. Auswirkungen auf den Unterricht***	3,3%	10,8%
Keine pos. Erwartungen	1,4%	0%

Tabelle 26: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“. Anmerkung: *p < .05; ***p < .001; k.n.s.: knapp nicht signifikant

5.6.6.1.3 Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte – Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“

Innerhalb der Kategorien „personelle Ausstattung“, „materielle Ausstattung“, „allgemeine negative Auswirkungen“, „negative Auswirkungen auf alle Schülerinnen und Schüler“, „insbesondere auf jene mit Behinderung“ und „auf den Unterricht“ können signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen identifiziert werden (siehe Tabelle 27). Signifikant mehr Lehrkräfte, die eher negative Einstellungswerte erreichen, äußern Befürchtungen hinsichtlich der personellen und materiellen Ausstattung (13,6% vs. 31,3% bzw. 21% vs. 33,3%). Demgegenüber thematisieren wiederum signifikant mehr Lehrkräfte dieser Teilgruppe Befürchtungen hinsichtlich negativer Auswirkungen allgemeiner Art (90,1% vs. 78,5%), bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler (69,1% vs. 43,3%), auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung (60,5% vs. 34,5%) und bezogen auf den Unterricht (14,8% vs. 7,5%).

	Negative Einstell- ungswerte (n=81)	Positive Einstel- lungswerte (n=522)
Personelle Ausstattung***	13,6%	31,4%
Materielle Ausstattung*	21,0%	33,3%
Große Klassen	4,9%	10,5%
Aus- und Weiterbildung	19,8%	21,3%
Zeitliche Flexibilität	3,7%	3,8%
Konzepte & Modelle	16,0%	9,8%
Einschränkung von Inklusion	1,2%	4,0%
Neg. Auswirkungen, nicht weiter spezifiziert**	90,1%	78,5%
Hindernisse/Unverständnis gg. Inklusion	8,6%	12,5%
Neg. Auswirkungen auf SuS***	69,1%	43,3%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SoB	14,8%	14,9%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SmB***	60,5%	34,5%
Neg. Auswirkungen auf Lehrkräfte	53,1%	51,7%
Neg. Auswirkungen auf den Unterricht*	14,8%	7,5%

Tabelle 27: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“.

Anmerkung: *p < .05; **p < .01; ***p < .001;

5.6.6.1.4 Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte – Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“

In den beiden Teilgruppen finden sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der Kategorien „positive Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik“, „auf alle Schülerinnen und Schüler“, „auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung“, „auf Lehrkräfte“ und „auf den Unterricht“ (Tabelle 28).

	Negative Einstel- lungswerte (n=81)	Positive Einstel- lungswerte (n=522)
Personelle Ausstattung	7,4%	9,4%
Materielle Ausstattung	3,7%	2,3%
Kleinere Klassen	6,2%	2,5%
Aus- und Weiterbildung	1,2%	1,7%
Zeitliche Flexibilität	2,5%	0,6%
Konzepte & Modelle	1,2%	0,4%
Pos. Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik*	7,4%	14,8%
Pos. Auswirkungen auf Eltern	7,4%	3,6%
Pos. Auswirkungen auf die Schule	2,5%	2,9%
Pos. Auswirkungen auf ALLE SuS**	67,9%	81,8%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SoB	6,2%	5,0%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SmB*	25,9%	37,7%
Pos. Auswirkungen auf Lehrkräfte*	9,9%	18,6%
Pos. Auswirkungen auf den Unterricht*	1,2%	6,1%
Keine pos. Erwartungen	2,4%	1,3%

Tabelle 28: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“. Anmerkung: *p < .05; **p < .01;

Signifikant mehr Lehrkräfte, die eher positive Einstellungswerte innerhalb dieser Subskala erreichen, nennen positive Erwartungen in Bezug auf die genannten Kategorien.

Für diesen Aspekt wurde die folgende Teilhypothese aufgestellt:

H3.3.6.a: Die Ausprägung der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes von Lehrkräften, die eher positive Werte hinsichtlich der kognitiven Komponente erreichen, unterscheidet sich von der Einschätzung von Lehrkräften, die eher niedrige Werte hinsichtlich dieser Komponente erreichen.

Hinsichtlich der kognitiven Komponente der Skala EFI-L lassen sich Kategorien identifizieren, bei denen signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften mit eher positiven und Lehrkräften mit eher negativen Einstellungen gefunden werden können. Diese Beobachtung kann jedoch nicht auf alle analysierten Kategorien bezogen werden. So lässt sich folgende Aussage treffen:

+/- Die Hypothese H3.3.6.a wird lediglich hinsichtlich spezifischer Kategorien angenommen.

5.6.6.2 Aspekt *Einstellung* – Verhaltensnahe Komponente

Wie in Kapitel 2.2.5 gezeigt werden konnte, besteht oftmals eine Diskrepanz zwischen der Einstellung zu Inklusion und der konkreten Bereitschaft, selbst in inklusiven Settings tätig zu werden. Um untersuchen zu können, ob sich diese Diskrepanz auch in einen Zusammenhang mit der affektiven Komponente setzen lässt, werden im Folgenden die Werte der Subskala EFI-L-Persönliche Bereitschaft als unterscheidendes Merkmal genutzt. Die Gesamtgruppe wurde wieder in zwei Teilgruppen geteilt: Lehrkräfte, die eher niedrige Werte hinsichtlich ihrer Bereitschaft zeigen ($n = 363$) und Lehrkräfte, die eher hohe Werte bezüglich ihrer Bereitschaft angeben ($n = 219$). Von $n = 70$ Lehrkräften wurde die Subskala nicht vollständig beantwortet. Eine Auswertung war in diesen Fällen nicht möglich.

5.6.6.2.1 Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte - Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“

Unterschiede, die statistisch signifikant sind, finden sich innerhalb der Befürchtungen für die Kategorien „materielle Ausstattung“, „Aus- und Weiterbildung“, „Einschränkung von Inklusion“, „Unverständnis gegenüber Inklusion“, „negative Auswirkungen genereller Art“, „negative Auswirkungen auf alle SchülerInnen“, „auf insbesondere SchülerInnen ohne Behinderung“, „auf Lehrkräfte“ und „auf den Unterricht“ (Tabelle 29). Eine mangelnde materielle Ausstattung (44,7% vs. 23,7%), eine Einschränkung von Inklusion auf bestimmte Behinderungsformen (6,8% vs. 1,7%) und ein Unverständnis gegenüber Inklusion (21% vs. 7,2%) wird von signifikant mehr Lehrkräften befürchtet, die eher hohe Werte in der Bereitschaftsskala zeigen. Demgegenüber befürchten signifikant mehr Lehrkräfte, die eher niedrige Werte in der Bereitschaftsskala erreichen, eine mangelnde Aus- und Weiterbildung (24% vs. 16,9%), negative Auswirkungen genereller Art (84,6% vs. 75,3%), negative Auswirkungen auf die Schülerschaft, unabhängig vom Vorliegen einer Behinderung, (51% vs. 42,9%), negative Auswirkungen insbesondere auf Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung (18,7% vs. 8,7%), auf Lehrkräfte (57,6% vs. 46,1%) und auf den Unterricht (12,7% vs. 3,7%).

	Niedrige Bereitschaftswerte (n=363)	Hohe Bereitschaftswerte (n=219)
Personelle Ausstattung	26,4%	30,1%
Materielle Ausstattung***	23,7%	44,7%
Große Klassen	9,6%	10,0%
Aus- und Weiterbildung*	24,0%	16,9%
Zeitliche Flexibilität	3,6%	4,1%
Konzepte & Modelle	9,4%	12,3%
Einschränkung von Inklusion***	1,7%	6,8%
Neg. Auswirkungen, nicht weiter spezifiziert**	84,6%	75,3%
Hindernisse/Unverständnis gg. Inklusion***	7,2%	21,0%
Neg. Auswirkungen auf SuS*	51,0%	42,9%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SoB***	18,7%	8,7%
Neg. Auswirkungen insbesondere auf SmB	39,9%	37,9%
Neg. Auswirkungen auf Lehrkräfte**	57,6%	46,1%
Neg. Auswirkungen auf den Unterricht***	12,7%	3,7%

Tabelle 29: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“. Anmerkung: *p < .05; **p < .01; ***p < .001;

5.6.6.2.2 Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte – Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“

In Abhängigkeit der Bereitschaftssubskala lassen sich für die positiven Erwartungen innerhalb der Kategorien „positive Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik“, „auf alle SchülerInnen“, „auf insbesondere SchülerInnen mit Behinderung“, „auf den Unterricht“ und innerhalb der Kategorie „keine positiven Erwartungen“ signifikante Unterschiede identifizieren (Tabelle 30). Signifikant mehr Lehrkräfte, die eher hohe Werte in der Bereitschaftssubskala erreichen, erhoffen sich generell positive Auswirkungen der Inklusion. Diese beziehen sich auf die Gesellschaft und die Politik (21,9% vs. 9,9%), auf alle SchülerInnen (84,5% vs. 77,4%), auf insbesondere SchülerInnen mit Behinderung (46,1% vs. 33,3%) und auf den Unterricht (8,3% vs. 3,9%). Explizit keine positiven Erwartungen werden ausschließlich von Lehrkräften mit eher niedrigen Werten hinsichtlich der Bereitschaft zu Inklusion genannt (3,9%).

	Niedrige Bereitschaftswerte (n=363)	Hohe Bereitschaftswerte (n=219)
Personelle Ausstattung	7,4%	11,0%
Materielle Ausstattung	2,8%	1,4%
Kleinere Klassen	3,3%	1,8%
Aus- und Weiterbildung	1,4%	2,7%
Zeitliche Flexibilität	0,8%	0%
Konzepte & Modelle	0,6%	0,9%
Pos. Auswirkungen auf Gesellschaft und Politik***	9,9%	21,9%
Pos. Auswirkungen auf Eltern	3,6%	4,1%
Pos. Auswirkungen auf die Schule	2,5%	4,6%
Pos. Auswirkungen auf ALLE SuS*	77,4%	84,5%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SoB	6,1%	4,1%
Pos. Auswirkungen insbesondere auf SmB**	33,3%	46,1%
Pos. Auswirkungen auf Lehrkräfte	15,7%	22,5%
Pos. Auswirkungen auf den Unterricht*	3,9%	8,3%
Keine pos. Erwartungen**	3,9%	0%

Tabelle 30: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“. Anmerkung: *p < .05; **p < .01; ***p < .001;

Für diesen Aspekt wurde die folgende Teilhypothese aufgestellt:

H3.3.6.b: Die Ausprägung der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes von Lehrkräften, die eher positive Werte hinsichtlich der verhaltensnahen Komponente erreichen, unterscheidet sich von der Einschätzung von Lehrkräften, die eher niedrige Werte hinsichtlich dieser Komponente erreichen.

Hier wird ein ähnliches Bild wie in Bezug auf die kognitive Komponente sichtbar. Es lassen sich hinsichtlich einiger Kategorien signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen erkennen, diese Beobachtung kann aber nicht bei allen Kategorien repliziert werden. Daraus folgt:

+/- Die Hypothese H3.3.6.b wird lediglich hinsichtlich spezifischer Kategorien angenommen.

5.6.7 Zusammenfassende Analyse der gruppenspezifischen Untersuchungen

Um die Ergebnisse der, im Untersuchungsschwerpunkt 4 durchgeführten, Analysen zusammenfassend darstellen zu können, wird im Folgenden eine Übersicht zu den Ergebnissen der kognitiven, verhaltensnahen und affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes präsentiert. Einen Überblick bietet zu Beginn die Zusammenstellung der Ergebnisse der Gesamtskala EFI-L.

5.6.7.1 Gesamtskala EFI-L

Hinsichtlich der Gesamtskala EFI-L ergeben sich für alle Aspekte signifikante Gruppenunterschiede (Tabelle 31).

Aspekt	M (SD)	F-Wert
Grundschule ^A	3.32 (.87)	$F_{2,649} = 31.04^{***}$
Weiterführende Schule ^A	3.27 (.90)	
Sonderschule ^B	3.97 (.88)	
Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	3.58 (.89)	$F_{1,650} = 61.17^{***}$
Keine Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	3.00 (.71)	
Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/ inklusiven Klassen	3.63 (.94)	$F_{1,650} = 3.09^{**}$
Keine Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/ inklusiven Klassen	3.35 (.85)	
Besuch von Fortbildung(en) zu Inklusion	3.96 (.89)	$F_{1,650} = 11.90^{***}$
Kein Besuch von Fortbildung(en) zu Inklusion	3.27 (.82)	
Selbstwirksamkeitseinschätzung hoch	3.62 (.88)	$F_{1,650} = 48.96^{***}$
Selbstwirksamkeitseinschätzung niedrig	3.15 (.81)	

Tabelle 31: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der untersuchten Aspekte für die Gesamtskala EFI-L. *Anmerkung:* $^{**}p < .01$; $^{***}p < .001$; Unterschiedliche Indices bedeuten signifikante Unterschiede

So liegen die jeweiligen Skalenwerte von Lehrkräften, die an Sonderschulen tätig sind und/oder die Erfahrung mit Menschen mit Behinderung haben und/oder Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen oder inklusiven Klassen haben und/oder inklusionsspezifische Fortbildungen besucht haben und/oder ihre Selbstwirksamkeit als eher hoch einschätzen alle im leicht positiven bis positiven Bereich der Skala. Sie sind signifikant höher, als die Werte der Lehrkräfte, die der jeweiligen anderen Gruppen (z.B. Lehrkräfte, die keine Erfahrung mit Menschen mit Behinderung haben) angehören.

5.6.7.2 Subskala „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“

Die gruppenspezifischen Auswertungen in Tabelle 32 zeigen, dass die Werte der fremdbezogenen Skala fast durchgängig im leicht negativen bis negativen Bereich liegen. Nur Lehrkräfte, die an Sonderschulen tätig sind und/oder mindestens eine inklusionsspezifische Fortbildung besucht haben, erreichen leicht positive Werte. Signifikante Unterschiede innerhalb der Einschätzung der Subskala liegen bei Lehrkräften vor, die an Sonderschulen tätig sind und/oder Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung haben und/oder themenspezifische Fortbildungen haben und/oder höhere Werte hinsichtlich der Selbstwirksamkeitseinschätzung zeigen. Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich bei Lehrkräften mit und ohne Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen oder inklusiven Settings.

Aspekt	M (SD)	F-Wert
Grundschule ^A	2.93 (1.07)	$F_{2,649} = 15.89^{***}$
Weiterführende Schule ^A	2.97 (1.01)	
Sonderschule ^B	3.56 (.98)	
Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	3.23 (1.10)	$F_{1,650} = 36.43^{***}$
Keine Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	2.67 (.89)	
Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/ inklusiven Klassen	3.20 (1.10)	$F_{1,650} = 1.92$
Keine Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/ inklusiven Kl.	3.02 (1.06)	
Besuch von Fortbildung(en) zu Inklusion	3.60 (1.12)	$F_{1,650} = 8.34^{***}$
Kein Besuch von Fortbildung(en) zu Inklusion	2.92 (1.01)	
Selbstwirksamkeitseinschätzung hoch	3.25 (1.11)	$F_{1,650} = 22.95^{***}$
Selbstwirksamkeitseinschätzung niedrig	2.84 (.99)	

Tabelle 32: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der untersuchten Aspekte für die Subskala „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“. Anmerkung: $***p < .001$; Unterschiedliche Indices bedeuten signifikante Unterschiede

5.6.7.3 Subskala „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“

Tabelle 33 ist zu entnehmen, dass sich die Skalenmittelwerte mit Ausnahme der Lehrkräfte, die an Sonderschulen tätig sind und/oder Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen oder inklusiven Settings und/oder themenspezifische Fortbildungen besucht haben, im leicht negativen bis negativen Bereich der Skala bewegen. Signifikante Unterschiede lassen sich hinsichtlich aller Gruppenvergleiche finden. Die Schulart, an der die Lehrkräfte tätig sind, die Erfahrung mit Menschen mit Behinderung, die Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen oder inklusiven Klassen, der Besuch von Fortbildungen zu Inklusion und/oder eine hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung, können somit auch als Aspekte identifiziert werden, die mit signifikant höheren Mittelwerten dieser Subskala zusammenhängen.

Aspekt	M (SD)	F-Wert
Grundschule ^A	2.82 (1.13)	F _{2,649} = 66.05***
Weiterführende Schule ^A	2.93 (1.18)	
Sonderschule ^B	4.17 (1.09)	
Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	3.40 (1.20)	F _{1,650} = 90.08***
Keine Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	2.45 (.96)	
Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/ inklusiven Klassen	3.60 (1.29)	F _{1,650} = 4.94***
Keine Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/ inklusiven Kl.	2.98 (1.15)	
Besuch von Fortbildung(en) zu Inklusion	3.84 (1.22)	F _{1,650} = 11.08***
Kein Besuch von Fortbildung(en) zu Inklusion	2.92 (1.13)	
Selbstwirksamkeitseinschätzung hoch	3.41 (1.20)	F _{1,650} = 48.71***
Selbstwirksamkeitseinschätzung niedrig	2.77 (1.13)	

Tabelle 33: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der untersuchten Aspekte für die Subskala „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht. Anmerkung: ***p < .001; Unterschiedliche Indices bedeuten signifikante Unterschiede

5.6.7.4 Subskala „Soziale Inklusion im Unterricht“

Die Auswertung der Subskala zu den Möglichkeiten der sozialen Inklusion ergibt über alle Gruppen hinweg deutlich positive Skalenmittelwerte. Zusätzlich dazu finden sich signifikante Gruppenunterschiede bei Lehrkräften, die an Grundschulen tätig sind und/oder themenspezifische Fortbildungen besucht haben und/oder ihre Selbstwirksamkeit als hoch einschätzen. Diese drei Gruppen erreichen signifikant positivere Werte als Lehrkräfte, die an weiterführenden Schulen tätig sind und/oder keine Fortbildungen zu Inklusion besucht haben und/oder ihre Selbstwirksamkeit als niedrig einschätzen (siehe Tabelle 34).

Aspekt	M (SD)	F-Wert
Grundschule ^A	4.54 (.87)	$F_{2,649} = 12.05^{***}$
Weiterführende Schule ^B	4.17 (.82)	
Sonderschule ^{A,B}	4.33 (.83)	
Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	4.35 (.85)	$F_{1,650} = 2.58$
Keine Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	4.19 (.83)	
Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/ inklusiven Klassen	4.33 (.89)	$F_{1,650} = .75$
Keine Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/ inklusiven K.	4.30 (.84)	
Besuch von Fortbildung(en) zu Inklusion	4.63 (.75)	$F_{1,650} = 5.51^{***}$
Kein Besuch von Fortbildung(en) zu Inklusion	4.22 (.85)	
Selbstwirksamkeitseinschätzung hoch	4.46 (.83)	$F_{1,650} = 28.98^{***}$
Selbstwirksamkeitseinschätzung niedrig	4.11 (.84)	

Tabelle 34: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der untersuchten Aspekte für die Subskala „Soziale Inklusion im Unterricht“. Anmerkung: *** $p < .001$; Unterschiedliche Indices bedeuten signifikante Unterschiede

5.6.7.5 Affektive Komponente

Um einen besseren Gesamtüberblick über die Auswertungen der Zusammenhangsanalysen zu gewinnen, werden im Folgenden alle distinktiven Merkmale in Bezug auf die Auswertung der affektiven Komponente zusammengefasst. Es wird aufgrund der Menge der Kategorien auf eine Gesamtdarstellung verzichtet.

Für die Darstellungen wurden Kategorien, die für die Analysen als bedeutsam angesehen werden, ausgewählt.

5.6.7.5.1 Befürchtungen

Tabelle 35 ist zu entnehmen, welche Teilgruppen sich hinsichtlich bestimmter Kategorien signifikant voneinander unterscheiden. Ein „+“-Zeichen markiert eine signifikant positive, ein „-“-Zeichen eine signifikant negative Abweichung, die sich auf die Gruppe bezieht, die in der ersten Spalte genannt wird (z.B. Lehrkräfte, die über Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung verfügen). In den drei Zeilen, die sich auf die Schulart beziehen, werden jeweils zwei Untergruppen mit einander verglichen (z.B. Lehrkräfte an Grundschulen, GS, mit Lehrkräften an weiterführenden Schulen, WS). Hier beziehen sich die positiven bzw. negativen Abweichungen jeweils auf die unterstrichene Teilgruppe.

	Mangelnde- pers. Aus- stattung	Mangelnde mat. Ausstat- tung	Mangelnde Aus-/ Weiter- bild.	Einschränkung von Inklusion		
Aspekt						
Schulart <u>GS</u> vs. WS	+++	+++				
Schulart <u>WS</u> vs. SoS	---	---	+	--		
Schulart <u>SoS</u> vs. GS		+++	--	++		
Erfahrungen mit MmB - JA	+	+++				
Erfahrungen mit der Tätigkeit - JA						
Fortbildung zu Inklusion - JA	+++	+++				
Selbstwirksamkeit - Hoch						
Einstellung - Positiv	+	+++		++		
Bereitschaft - Hoch		+++	-	+++		
	Negative Ausw., generell	Negative Ausw. auf alle SuS	Negative Ausw. auf SoB	Negative Ausw. auf SmB	Negative Ausw. auf Lehrkräfte	Negative Ausw. auf Unterricht
Aspekt						
Schulart <u>GS</u> vs. WS		--		---	---	
Schulart <u>WS</u> vs. SoS			++		+++	++
Schulart <u>SoS</u> vs. GS		++	--	+++	---	--
Erfahrungen mit MmB - JA			--			
Erfahrungen mit Tätigkeit - JA						
Fortbildung zu Inklusion - JA	-	--	-	-		-
Selbstwirksamkeit - Hoch						--
Einstellung - Positiv	--	---	---	--		-
Bereitschaft - Hoch	--	-	---		--	---

Tabelle 35: Zusammenfassende Darstellung der signifikanten Unterschiede innerhalb ausgewählter Befürchtungen. Anmerkung: „+“: Innerhalb dieser Kategorie liegt ein signifikanter Unterschied vor, der Wert ist höher als in der Vergleichsgruppe. „-“: Innerhalb dieser Kategorie liegt ein signifikanter Unterschied vor, der Wert ist niedriger als in der Vergleichsgruppe. Die jeweilige Anzahl der Markierungen kennzeichnet das Signifikanzniveau: +/- p < .05; ++/--p < .01; +++/---p < .001. „*“: Der Tabelle ist der Vergleich der beiden jeweils genannten Schularten zu entnehmen. Auf die unterstrichene Schulart beziehen sich die Markierungen (+/-).

Es wird deutlich, dass Lehrkräfte an Grund- und Sonderschulen, Lehrkräfte, die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen haben bzw. themenspezifische Fortbildungen haben bzw. deren Ausprägung hinsichtlich der kognitiven bzw. behavioralen Komponente positiv ist, sig-

nifikant eher Befürchtungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen äußern, aber wiederum signifikant weniger Befürchtungen hinsichtlich verschiedener Kategorien der negativen Auswirkungen von Inklusion nennen.

5.6.7.5.2 Positive Erwartungen

Die positiven („+“) und negativen („-“) Abweichungen, die sich innerhalb der positiven Erwartungen zwischen den jeweiligen Gruppen ergeben, werden in Tabelle 36 dargestellt. Lehrkräfte an Sonderschulen bzw. Lehrkräfte, die Fortbildungen zum Themenschwerpunkt Inklusion besucht haben und/oder eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufweisen und/oder positive Werte hinsichtlich der kognitiven bzw. behavioralen Komponente erreichen, äußern signifikant eher positive Erwartungen hinsichtlich verschiedener Kategorien, die für diesen Bereich kodiert wurden.

	Pers. Ausstat- tung	Positive Ausw. auf Gesellschaft & Politik	Positive Ausw. auf alle SuS	Positive Ausw. auf SoB	Positive Ausw. auf SmB	Positive Ausw. auf Lehrkräfte	Positive Ausw. auf Unterricht
Aspekt							
Schulart <u>GS</u> vs. WS	+						
Schulart <u>WS</u> vs. SoS	-	---		+	---		
Schulart <u>SoS</u> vs. GS		+++		-	+++		
Erfahrungen mit MmB - JA	+						
Erfahrungen mit der Tätigkeit - JA							
Fortbildung zu Inklusion - JA	++	+++					+++
Selbstwirk-sam- keit - Hoch	++					+++	++
Einstellung - Positiv	+	+++	+++		+	++	+++
Bereitschaft - Hoch		+++	+		++		+

Tabelle 36: Zusammenfassende Darstellung der signifikanten Unterschiede innerhalb ausgewählter positiver Erwartungen. Anmerkung: „+“: Innerhalb dieser Kategorie liegt ein signifikanter Unterschied vor, der Wert ist höher als in der Vergleichsgruppe. „-“: Innerhalb dieser Kategorie liegt ein signifikanter Unterschied vor, der Wert ist niedriger als in der Vergleichsgruppe. Die jeweilige Anzahl der Markierungen kennzeichnet das Signifikanzniveau: +/- p < .05; ++/--p < .01; +++/---p < .001. „*“: Der Tabelle ist der Vergleich der beiden jeweils genannten Schularten zu entnehmen. Auf die unterstrichene Schulart beziehen sich die Markierungen (+/-).

5.6.8 Gesamtüberblick

In Tabelle 37 werden die Hypothesen, die innerhalb der jeweiligen Untersuchungsschwerpunkte formuliert wurden, dargestellt. Hypothesen, die angenommen wurden, werden grün hinterlegt. Gelbe Hinterlegungen kennzeichnen Hypothesen, die nur teilweise angenommen wurden und rot hinterlegte Hypothesen mussten verworfen werden.

Die Aspekte *Schulart*, *Besuch von Fortbildungen zu Inklusion* und *Selbstwirksamkeit* stehen, wie gezeigt werden konnte, in einem signifikanten Zusammenhang mit der Bewertung der kognitiven und der verhaltensnahen Komponente und der Einschätzung der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen. Ähnliches gilt für den Aspekt *Erfahrung mit Menschen mit Behinderung*, mit der Ausnahme, dass sich ein signifikanter Zusammenhang nur für einen Faktor („Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“) der kognitiven Komponente nachweisen ließ. Für den Aspekt *Erfahrung mit der Tätigkeit in inklusiven Settings* lässt sich demgegenüber nur hinsichtlich der verhaltensnahen Komponente ein signifikanter Zusammenhang identifizieren. Die Hypothesen, die die kognitive und die affektive Komponente und die Einschätzung inklusiver Maßnahmen abhängig von der Art der Behinderung betreffen, mussten verworfen werden. Darüber hinaus konnten zwischen der affektiven Komponente und der kognitiven und verhaltensnahen Komponente einige signifikante Zusammenhänge gefunden werden, so dass auch diese beiden Hypothesen teilweise angenommen werden konnten.

Komponente	Kognitive Komponente	Verhaltensnahe Komponente	Affektive Komponente	Art der Behinderung
Aspekt Schulart	H3.3.1.a	H3.3.1.b	H3.3.1.c	H3.3.1.d
Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	H3.3.2.a	H3.3.2.b	H3.3.2.c	H3.3.2.d
Erfahrung mit der Tätigkeit in inklusiven Settings	H3.3.3.a	H3.3.3.b	H3.3.3.c	H3.3.3.d
Besuch von Fortbildungen zu Inklusion	H3.3.4.a	H3.3.4.b	H3.3.4.c	H3.3.4.d
Selbstwirksamkeit	H3.3.5.a	H3.3.5.b	H3.3.5.c	H3.3.5.d
Affektive Komponente	H3.3.6.a	H3.3.6.b	-	-

Tabelle 37: Zusammenfassende Darstellung der überprüften Hypothesen. *Anmerkung:* = die Hypothese wird angenommen; = die Hypothese wird teilweise angenommen; = die Hypothese musste verworfen werden.

5.7 Ergebnisse des Untersuchungsschwerpunktes 5: Strukturgleichungsanalytische Untersuchung der Zusammenhänge

Eines der Kernstücke der vorliegenden Arbeit, die strukturgleichungsanalytische Modellierung möglicher Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Inklusion und den erhobenen exogenen Variablen, wird im Folgenden vorgestellt. Die regressionsanalytischen Vorarbeiten (Kapitel 5.7.1) gehen dabei der Ergebnisdarstellung der vollständigen Strukturgleichungsanalyse (5.7.2) voraus.

5.7.1 Vorarbeiten

Von besonderem Interesse für die folgenden Berechnungen ist die Frage, welche der erhobenen Kovariaten in einem signifikant prädiktiven Zusammenhang mit den Werten der Skala EFI-L stehen. Hierzu wurden multivariate lineare Regressionsfunktionen aufgestellt und überprüft.

5.7.1.1 Gesamtskala EFI-L

In einem ersten Analyseschritt wurde der Frage nachgegangen, welche Aspekte sich signifikant auf die Vorhersage des Ergebnisses der Gesamtskala EFI-L auswirken. Die Auswahl der Regressoren erfolgte nach eingehender Sichtung des Forschungsstands (siehe Kapitel 2) und weiteren sachlogischen Überlegungen und kann Tabelle 38 entnommen werden.

Vorhersagevariable	Abhängige Variable: Gesamtscore EFI-L
	β
- Alter	.10
- Geschlecht	.001
- Berufserfahrung	-.09
- Soziale Erwünschtheit	-.04
- Tätigkeit in einer inklusiven Klasse	.05
- Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	.20***
- Fortbildung zum Thema Inklusion	.23***
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung	.28***

Tabelle 38: Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalyse. Abhängige Variable: Gesamtscore EFI-L. Anmerkung: ***p < .001;

Die Analysen ergaben, dass die Vorhersagevariablen im Modell 27.3% der Varianz aufklären ($R^2 = .27$, korrigiertes $R^2 = .26$; $F_{11,627} = 21.36$, $p < .001$). Die Berechnungen ergeben, dass Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und die Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu ergeben, keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage des Gesamtscores leisten. Auch die Tätigkeit in integrativen oder inklusiven Klassen spielt keine signifikante Rolle. Aspekte, die das Ergebnis der Gesamtskala EFI-L signifikant vorhersagen können, sind demnach vorliegende Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, mindestens eine besuchte Fortbildung zum Thema Inklusion und die Selbstwirksamkeit.

5.7.1.2 Subskala EFI-L „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“

Im folgenden Kapitel wird die Subskala EFI-L „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ ausgewählt, um der Untersuchung der verhaltensnahen Komponente ein besonderes Augenmerk zu verleihen. Die Analysen ergaben, dass die Vorhersagevariablen im Modell 37% der Varianz aufklären ($R^2 = .37$, korrigiertes $R^2 = .35$; $F_{11,627} = 32.83$, $p < .001$; Tabelle 39).

Vorhersagevariable	Abhängige Variable: Subskala EFI-L-Persönliche Bereitschaft
	β
- Alter	.08
- Geschlecht	-.01
- Berufserfahrung	-.07
- Soziale Erwünschtheit	-.02
- Tätigkeit in einer inklusiven Klasse	.15***
- Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	.21***
- Besuch von Fortbildung(en) zum Thema Inklusion	.20***
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung	.23***

Tabelle 39: Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalyse. Abhängige Variable: Subskala EFI-L-Persönliche Bereitschaft.
Anmerkung: *** $p < .001$;

Vergleichbar mit den Ergebnissen der Regressionsanalyse in Bezug auf den Gesamtscore der Skala EFI-L, ergeben sich auch für die Subskala keine signifikanten prädiktiven Zusammenhänge für das Alter, das Geschlecht, die Berufserfahrung und die Tendenz, soziale erwünschte Antworten zu geben. Für die Vorhersage der Subskala „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ ist jedoch die Tätigkeit in einer integrativen oder inklusiven Klasse signifikant. Vor-

liegende Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, der Besuch von mindestens einer Fortbildung zu Inklusion und die Selbstwirksamkeit sind ebenso signifikante Prädiktoren der Subskala.

5.7.1.3 Zusammenfassende Betrachtung der Regressionsanalysen

Den beiden Untersuchungen ist zu entnehmen, dass die Aspekte *Erfahrung mit Menschen mit Behinderung*, *Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion* und die *Selbstwirksamkeit* die Einstellung, sowohl in der Gesamtskala als auch in der Subskala „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ signifikant vorhersagen können. Der Aspekt *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen/inklusive Settings* stellt demgegenüber lediglich einen signifikanten Prädiktor für die Subskala dar.

5.7.2 Ergebnisse der Strukturgleichungsmodellierung

Aufbauend auf den eben beschriebenen regressionsanalytischen Vorarbeiten wird im nächsten Schritt eine vollständige Strukturgleichungsanalyse mit den erhobenen Daten durchgeführt. Hierfür werden die einzelnen Teilschritte wie die Konzeptualisierung und Operationalisierung der latenten Konstrukte nacheinander dargestellt, bevor auf die Aufstellung und Evaluation des Strukturgleichungsmodells eingegangen wird. In einem abschließenden Schritt wird das Modell auf gruppenbezogene Unterschiede untersucht.

5.7.2.1 Konzeptualisierung der latenten Konstrukte (Aufstellung des Strukturmodells)

Das Strukturmodell, als Ausgangspunkt der Strukturgleichungsmodellierung, wird aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit den Themenschwerpunkten Inklusion (siehe Kapitel 2.1), Einstellungsforschung (siehe Kapitel 2.2) und den vorliegenden Studien, Konzepten und Modellen wie folgt aufgestellt (siehe Abbildung 28). Die hypothetisch angenommenen Faktoren „Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“ stellen die endogenen Variablen dar. Als exogene und somit erklärende Größen werden „Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung“, „Besuch mindestens einer themenspezifischen Fortbildung“ und „Erfahrung mit Integration/Inklusion“ in das Strukturmodell aufgenommen¹⁵. Die Variable

¹⁵ Diese drei exogenen Größen werden gestrichelt dargestellt, weil sie, genau genommen, exogene manifeste Variablen darstellen, da sie über Single-Item-Messungen erhoben wurden. Im Strukturmodell werden sie nichtsdestotrotz als latent aufgeführt (Weiber & Mülhau, 2014).

„Selbstwirksamkeit“ nimmt im dargestellten Modell aufgrund der Anhaltspunkte aus dem Forschungsstand eine doppelte Funktion ein, sie wird sowohl als exogene als auch als endogene Variable behandelt.

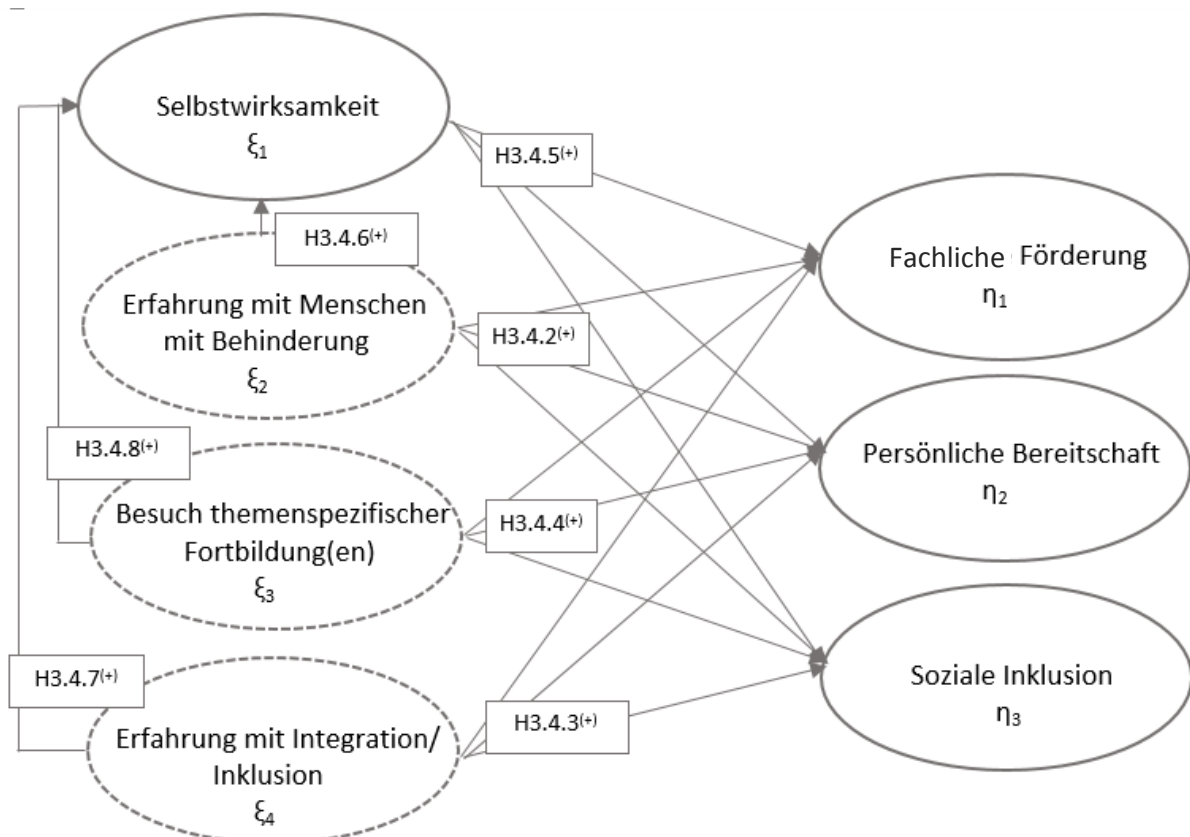


Abbildung 28: Graphische Veranschaulichung des Strukturmodells

Abbildung 28 sind ebenfalls die Hypothesen („H“) zu entnehmen, die die zugrundeliegenden Vermutungen wie folgt präzisieren:

-
- H3.4.2:** Wenn Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen, werden die Faktoren „Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“ positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.
- H3.4.3:** Wenn Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings vorliegen, werden die Faktoren „Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“ positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.

-
- H3.4.4: Wenn mindestens eine Fortbildung zu Inklusion besucht wurde, werden die Faktoren „Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“ positiver bewertet, als wenn keine themenspezifische Fortbildung besucht wurde.
- H3.4.5: Je höher die persönliche Selbstwirksamkeit eingeschätzt wird, desto positiver werden die Faktoren „Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“ bewertet.
- H3.4.6: Wenn Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen, wird die persönliche Selbstwirksamkeit höher eingeschätzt, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.
- H3.4.7: Wenn Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings vorliegen, wird die persönliche Selbstwirksamkeit höher eingeschätzt, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.
- H3.4.8: Wenn mindestens eine Fortbildung zu Inklusion besucht wurde, wird die persönliche Selbstwirksamkeit höher eingeschätzt, als wenn keine themenspezifische Fortbildung besucht wurde.
- H3.4.1: Über die vorangegangenen Hypothesen hinaus und daher nicht in Abbildung 28 veranschaulicht, wird angenommen, dass sich Gruppenunterschiede hinsichtlich der Ausprägung der beschriebenen Beziehungen identifizieren lassen, die die Schulart betreffen, an der die Lehrkraft tätig ist.
-

5.7.2.2 Operationalisierung der latenten Konstrukte (Aufstellung der Messmodelle)

Unter Berücksichtigung der Prinzipien zur Operationalisierung der Konstrukte (siehe Kapitel 4.9.5), wurden für alle Größen des Strukturmodells geeignete Instrumente gesichtet. Die kommentierte und begründete Auswahl und eine genaue Beschreibung der einzelnen Verfahren ist Kapitel 4.4 zu entnehmen.

Die Messkonzeption wurde als reflektives Messmodell spezifiziert. Bei reflektiven Modellen werden die hypothetisch angenommenen Konstrukte als Ausgangspunkt für die Ausprägung der Messindikatoren angesehen. Es wird davon ausgegangen, dass eine Veränderung in der Ausprägung der latenten Variablen (= Einstellung) eine Veränderung in der Ausprägung der

jeweiligen Messvariablen bewirkt. Die Messvariablen stellen somit beobachtbare Erscheinungsformen der latenten Variablen in der Wirklichkeit dar. Bei der Konzeption bzw. der Zusammenstellung der Erhebungsverfahren wurde darauf geachtet, dass für jedes Konstrukt mehrere reflektive Indikatoren (> 3) ausgewählt wurden, um eine adäquate Operationalisierung der latenten Konstrukte zu gewährleisten (Weiber & Mülhhaus, 2014).

Den Empfehlungen zur Skalierung der Erhebungsinstrumente zufolge, wurde bei den neu entwickelten Skalen („Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“) auf eine sechsstufige Intensitätsskala geachtet. Darüber hinaus finden sich positiv und negativ formulierte Items (ebd.).

5.7.2.2.1 Messmodell der latenten exogenen Variablen

Als latente exogene Größe wird die Selbstwirksamkeit (ξ_1), die über zehn direkt beobachtbare Indikatoren (x_1 - x_{10}) identifiziert wird, in das Messmodell einbezogen (Abbildung 29). Eine detaillierte Beschreibung der Skala findet sich in den Kapiteln 4.4.6 und 5.3.5.

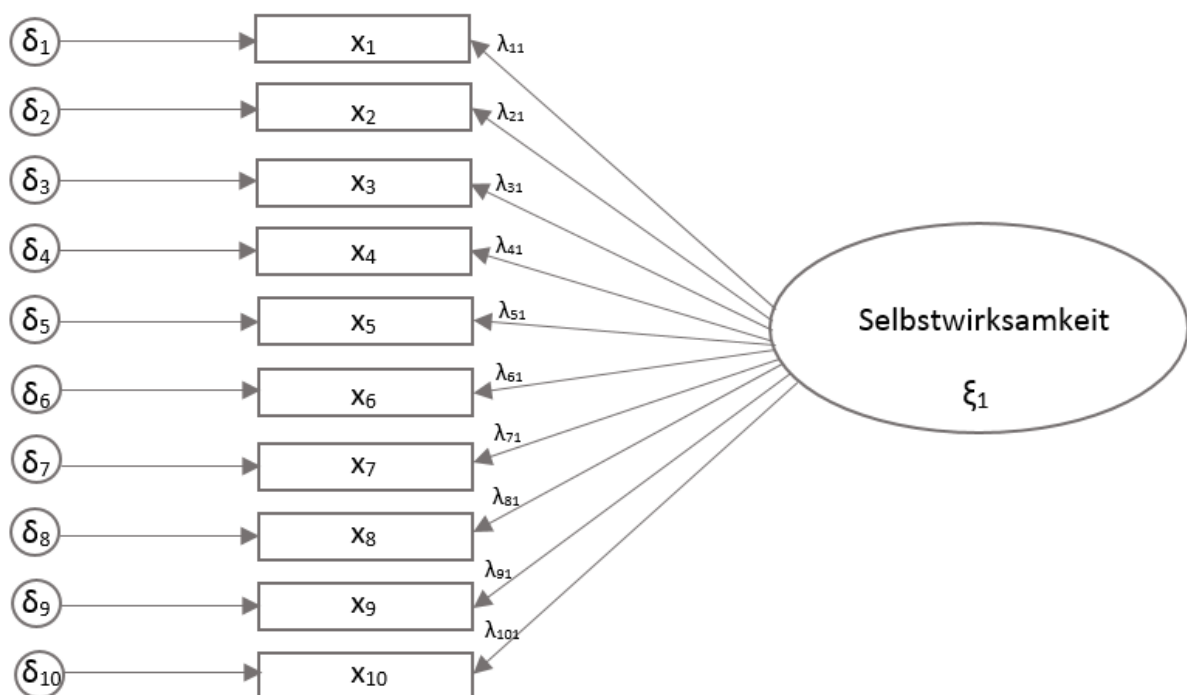


Abbildung 29: Messmodell der latenten exogenen Variablen „Selbstwirksamkeit“

Die drei weiteren Größen „Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung“, „Besuch themenspezifischer Fortbildung(en)“ und „Erfahrung mit Integration/Inklusion“ wurden über dichotomisierte Single-Item-Messungen erhoben und sind exogen manifest. Auf eine graphische Darstellung wird daher an dieser Stelle verzichtet.

5.7.2.2.2 Messmodell der latenten endogenen Variablen

Im Strukturmodell finden sich die drei latenten endogenen Größen „Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“, deren Messmodelle den Abbildungen 30 bis 32 zu entnehmen sind.

Das Messmodell der latenten Variable „Fachliche Förderung“ (η_1) besteht aus sechs direkt beobachtbaren Indikatoren (y_1 - y_6).

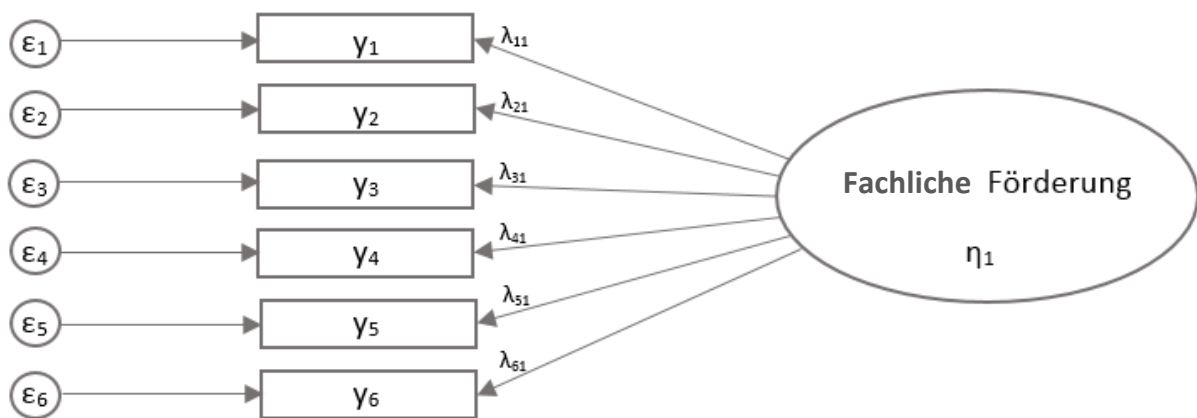


Abbildung 30: Messmodell der latenten endogenen Variable „Fachliche Förderung“

Die latent endogene Variable „Persönliche Bereitschaft“ (η_2 , s. Abbildung 31) wird über die fünf beobachtbaren Indikatoren y_7 - y_{11} operationalisiert.

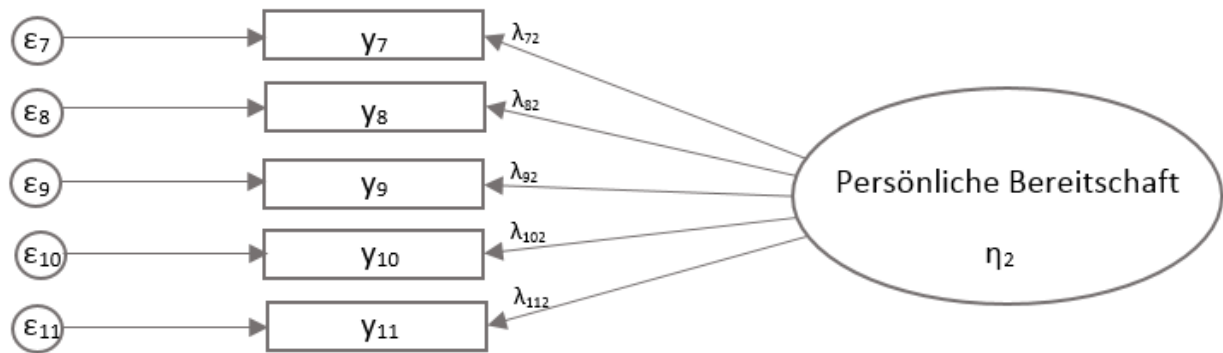


Abbildung 31: Messmodell der latenten endogenen Variable „Persönliche Bereitschaft“

In das Messmodell der ebenfalls latent endogenen Variable „Soziale Inklusion“ (η_3) werden die vier beobachtbaren Indikatoren y_{12} - y_{15} integriert.

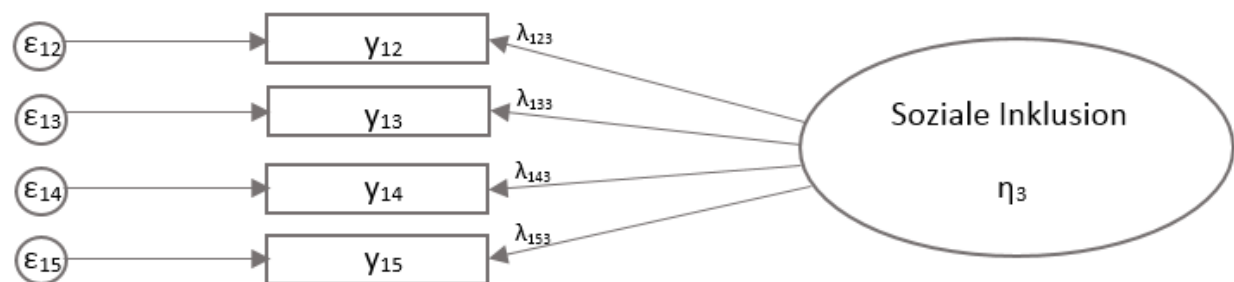


Abbildung 32: Messmodell der latenten endogenen Variable „Soziale Inklusion“

5.7.2.3 Aufstellung des Strukturgleichungsmodells

Um das vollständige Strukturgleichungsmodell aufzustellen, werden das Strukturmodell, das Messmodell der latent exogenen Variable, das Messmodell der latent endogenen Variablen und die drei manifest exogenen Variablen zusammengefasst (Abbildung 33).

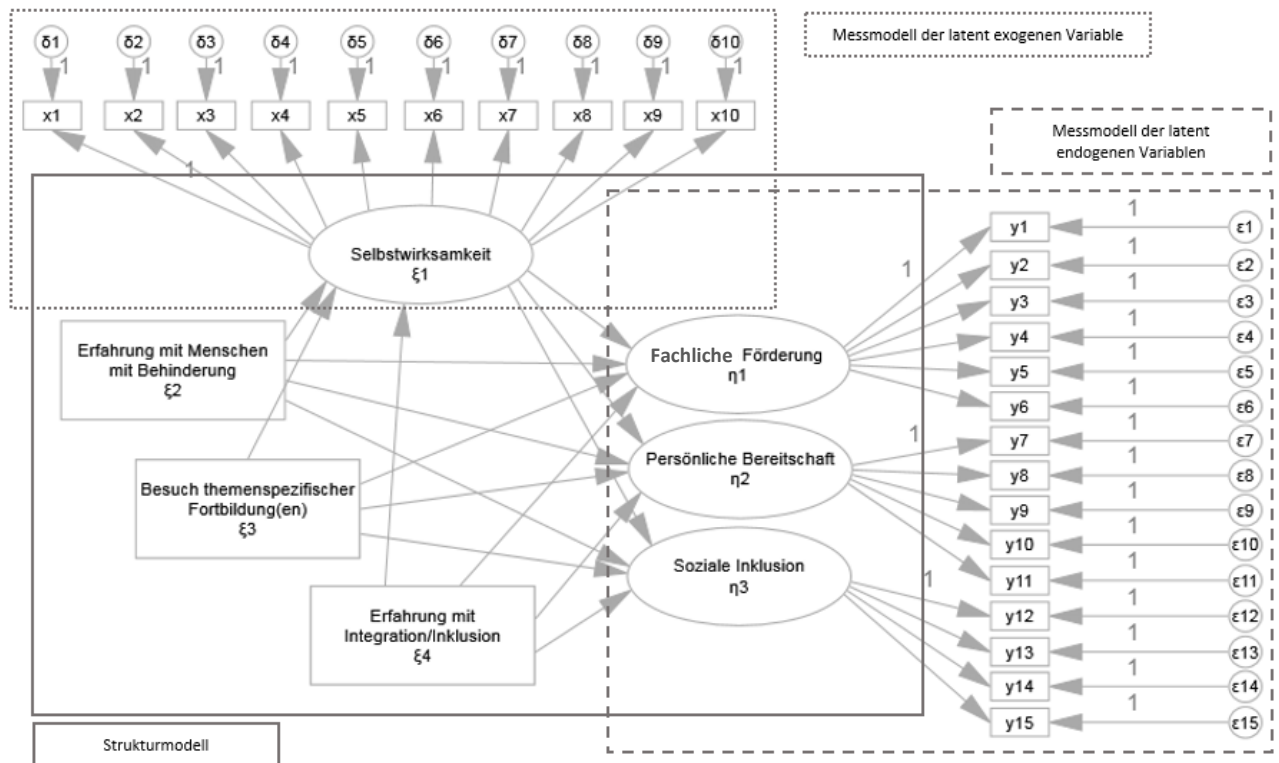
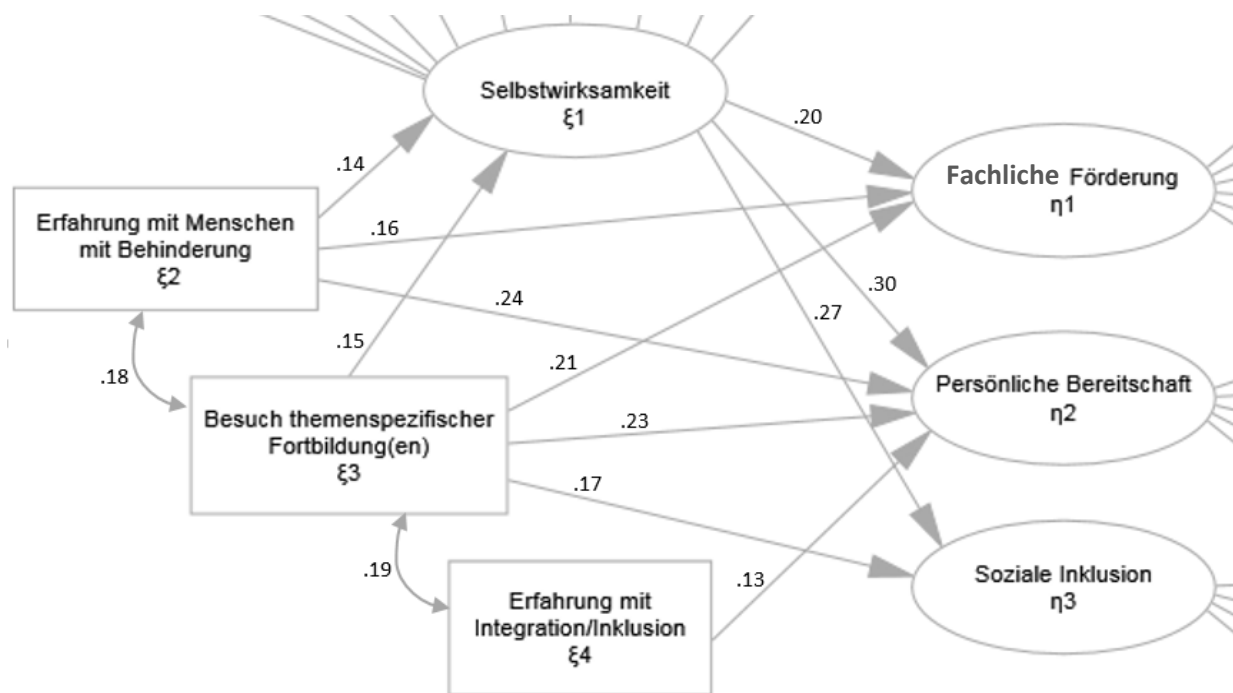


Abbildung 33: Strukturgleichungsmodell, das das Messmodell der latent exogenen Variable ξ_1 , das Messmodell der latent endogenen Variablen η_1 - η_3 , die manifesten exogenen Variablen ξ_2 - ξ_4 und das Strukturmodell veranschaulicht.

Sowohl die latent exogene („Selbstwirksamkeit“) als auch die latent endogenen Variablen („Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“) werden über skalierte Multi-Item-Messungen erhoben. Die drei manifesten Variablen („Erfahrung mit Menschen mit Behinderung“, „Besuch themenspezifischer Fortbildung(en)“ und „Erfahrung mit Integration/Inklusion“) wurden über dichotomisierte Single-Item-Messungen erfasst.

5.7.2.4 Evaluative Bewertung der Strukturgleichungsanalyse

Im Folgenden wird nun der Prozess der Strukturgleichungsanalyse beschrieben. Es wurde überprüft, ob sich die theoretisch formulierten Hypothesen anhand der empirischen Datenstruktur bestätigen lassen. In Abbildung 34 werden die standardisierten Regressionsgewichte der signifikanten Pfade und die Faktorladungen der latenten Variablen dargestellt.



Cmin/DF	Hoelter	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI
2,8	266	.90	.91	.05	.05	.91	.90

Abbildung 34: Ergebnis der Strukturgleichungsanalyse. *Anmerkung:* In der graphischen Veranschaulichung im oberen Teil werden nur die signifikanten Effekte der standardisierten Lösung dargestellt. Cmin/DF: Chi-Quadrat-Wert dividiert durch Anzahl der Freiheitsgrade (normierter Chi-Quadrat-Wert); TLI: Tucker Lewis Index; CFI: Comparative Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index.

Der normierte χ^2 -Wert als inferenzstatistisches Gütekriterium liegt bei 2,8 und kann daher als sehr zufriedenstellend beurteilt werden. Das Hoelter-Kriterium zeigt eine kritische Stichprobengröße von $n = 266$ an. Bei einer Stichprobengröße von $n = 266$ könnte davon ausgegangen werden, dass das Modell anhand des χ^2 -Tests mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = .05$ gerade noch akzeptiert worden wäre. Aufgrund des vorliegenden Stichprobenumfangs von $n = 652$ wurde die Nullhypothese daher abgelehnt. Berücksichtigt man aufgrund der vorliegenden Schwächen des χ^2 -Tests (siehe Kapitel 4.9.5) den RMSEA-Wert von .05, kann davon ausgegangen werden, dass ein guter Modell-Fit vorliegt. Für den RMSEA-Wert wird ein PCLOSE-Wert von .18 ausgegeben. Das spricht dafür, dass der „wahre“ RMSEA-Wert nicht größer als .05 ist, was auch durch das ausgegebene Konfidenzintervall [0.048; 0.054] bestätigt wird. Der SRMR als absolutes Fitmaß nimmt einen Wert von .05 an, was ebenfalls auf einen guten Modell-Fit schließen lässt. Mit einem GFI-Wert von .91 und einem AGFI-Wert von .90 kann das Modell auch hinsichtlich der Goodness-of-Fit-Maße mit einem guten Modell-Fit überzeugen. Dies lässt sich ebenso über die beiden

zentralen inkrementellen Fitmaße TLI und CLI bestätigen. Beide Werte (TLI = .90 und CLI = .91) weisen auf eine gute Anpassung des theoretischen Modells an die empirischen Daten hin.

Zur Überprüfung der Plausibilität des Modells sollen zunächst die Vorzeichen der Modellparameter in den Blick genommen werden. Wie der Konzeptualisierung der latenten Konstrukte in Kapitel 5.7.2.1 zu entnehmen ist, wurde für die Hypothesen H₁-H₁₅ ein positiver Zusammenhang angenommen. Es spricht für die Plausibilität der dargestellten Modellstruktur, dass alle Vorzeichen der standardisierten Regressionskoeffizienten positiv sind. Die Critical Ratios aller geschätzten Modellparameter liegen mit Werten von 3.12 bis 6.6 deutlich über dem kritischen Wert von 1.96 ($p < .01$). Es kann daher mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1% davon ausgegangen werden, dass sich alle Werte signifikant von Null unterscheiden und einen bedeutsamen Beitrag zur Bildung der Modellstruktur leisten.

In Abbildung 34 werden nur die signifikanten Zusammenhänge dargestellt. Es zeigt sich, dass nicht alle theoretisch vermuteten Zusammenhänge durch die empirische Datenlage gestützt werden konnten. Der folgenden Tabelle 40 ist eine Übersicht aller Hypothesen (vgl. Kapitel 3) zu entnehmen. Für jede Hypothese wird jeweils dargestellt, ob ein signifikanter Zusammenhang gefunden werden konnte und wie hoch der jeweilige (direkte, indirekte, totale) Effekt ist.

Hypothese	Inhalt	Direkter Effekt*	Indirekter Effekt*	Totaler Effekt*
H3.4.2: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung -> Fachliche Förderung, Persönliche Bereitschaft, Soziale Inklusion				
H3.4.2.a	Wenn Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen, wird der Faktor „Fachliche Förderung“ positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.	.16	.03	.19
H3.4.2.b	Wenn Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen, wird der Faktor „Persönliche Bereitschaft“ positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.	.24	.04	.29
H3.4.2.c	Wenn Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen, wird der Faktor „Soziale Inklusion“ positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.	wird verworfen		
H3.4.3: Erfahrungen mit Integration/Inklusion -> Fachliche Förderung, Persönliche Bereitschaft, Soziale Inklusion				
H3.4.3.a	Wenn Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings vorliegen, wird der Faktor „Fachliche Förderung“ positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.	wird verworfen		

H3.4.3.b	Wenn Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings vorliegen, wird der Faktor „Persönliche Bereitschaft“ positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.	.13	-	.13
H3.4.3.c	Wenn Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings vorliegen, wird der Faktor „Soziale Inklusion“ positiver bewertet, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.	wird verworfen		
H3.4.4: Besuch themenspezifischer Fortbildung(en) -> Fachliche Förderung, Persönliche Bereitschaft, Soziale Inklusion				
H3.4.4.a	Wenn mindestens eine Fortbildung zu Inklusion besucht wurde, wird der Faktor „Fachliche Förderung“ positiver bewertet, als wenn keine themenspezifische Fortbildung besucht wurde.	.21	.03	.25
H3.4.4.b	Wenn mindestens eine Fortbildung zu Inklusion besucht wurde, wird der Faktor „Persönliche Bereitschaft“ positiver bewertet, als wenn keine themenspezifische Fortbildung besucht wurde.	.23	.05	.28
H3.4.4.c	Wenn mindestens eine Fortbildung zu Inklusion besucht wurde, wird der Faktor „Soziale Inklusion“ positiver bewertet, als wenn keine themenspezifische Fortbildung besucht wurde.	.17	.04	.21
H3.4.5: Selbstwirksamkeit -> Fachliche Förderung, Persönliche Bereitschaft, Soziale Inklusion				
H3.4.5.a	Je höher die persönliche Selbstwirksamkeit eingeschätzt wird, desto positiver wird der Faktor „Fachliche Förderung“ bewertet.	.20	-	.20
H3.4.5.b	Je höher die persönliche Selbstwirksamkeit eingeschätzt wird, desto positiver wird der Faktor „Persönliche Bereitschaft“ bewertet.	.30	-	.30
H3.4.5.c	Je höher die persönliche Selbstwirksamkeit eingeschätzt wird, desto positiver wird der Faktor „Soziale Inklusion“ bewertet.	.27	-	.27
H3.4.6-H3.4.8: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung bzw. Erfahrungen mit Integration/Inklusion bzw. Besuch themenspezifischer Fortbildungen -> Selbstwirksamkeit				
H3.4.6	Wenn Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen, wird die persönliche Selbstwirksamkeit höher eingeschätzt, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.	.14	-	.14
H3.4.7	Wenn Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings vorliegen, wird die persönliche Selbstwirksamkeit höher eingeschätzt, als wenn keine Erfahrungen vorliegen.	wird verworfen		
H3.4.8	Wenn mindestens eine Fortbildung zu Inklusion besucht wurde, wird die persönliche Selbstwirksamkeit höher eingeschätzt, als wenn keine themenspezifische Fortbildung besucht wurde.	.15	-	.15

Tabelle 40: Übersicht über die strukturgleichungsbezogenen Hypothesen. *Anmerkung:* *Hier werden jeweils die standardisierten Effekte dargestellt. ■ = es liegt ein schwacher Effekt vor; ■ = es liegt ein bedeutungsvoller Effekt vor; ■ = es liegt kein signifikanter Effekt vor.

Die Hypothesen H3.4.5.a-c konnten bestätigt werden. Die Selbstwirksamkeitseinschätzung übt einen signifikanten Effekt auf die Bewertung der drei Faktoren der Skala EFI-L „Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“ aus. Je höher die Selbstwirksamkeit eingeschätzt wird, desto positiver fällt die Bewertung der einzelnen Faktoren aus. Mit Werten $\geq .20$ kann von bedeutungsvollen Effekten ausgegangen werden. Die jeweiligen Effekte, also Einflussstärken der latent exogenen Variable „Selbstwirksamkeit“ auf die latent endogenen Variablen variieren dabei. Hinsichtlich des beobachteten Zusammenhangs zwischen „Selbstwirksamkeit“ und „Persönlicher Bereitschaft“ ist ein Effekt von .30 zu verzeichnen, darüber hinaus ein Effekt von .27 auf „Soziale Inklusion“ und .20 auf „Fachliche Förderung“.

Die Hypothesen H3.4.2.a-c lassen sich nur teilweise bestätigen. Ein signifikanter, wenn auch schwacher Zusammenhang, besteht zwischen der manifest exogenen Variable „Erfahrung mit Menschen mit Behinderung“ und dem Einstellungsfaktor „Fachliche Förderung“ (.16). Ebenso konnte ein bedeutungsvoller Effekt dieser Variable und dem Einstellungsfaktor „Persönliche Bereitschaft“ (.24) nachgewiesen werden. Mit dem Einstellungsfaktor „Soziale Inklusion“ konnte kein signifikanter Zusammenhang identifiziert werden. Demnach werden die beiden Faktoren „Fachliche Förderung“ und „Persönliche Bereitschaft“ positiver bewertet, wenn bereits Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen. Das Vorhandensein von solchen Erfahrungen scheint sich aber nicht signifikant auf die Bewertung des Faktors „Soziale Inklusion“ auszuwirken. Berücksichtigt man darüber hinaus die indirekten Effekte zwischen der manifest exogenen Variable „Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung“ und der latent exogenen Variable „Selbstwirksamkeit“, steigt der totale Effekt zwischen „Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen“ und „Fachliche Förderung“ auf .19. Zwischen den Variablen „Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen“ und „Persönliche Bereitschaft“ steigt der totale Effekt auf .29 an.

Der Zusammenhang zwischen der manifest exogenen Variablen „Besuch themenspezifischer Fortbildung(en)“ und den latent endogenen Variablen „Fachliche Förderung“, „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“ wurde in den Hypothesen H3.4.4.a-c untersucht. Alle drei Hypothesen können bestätigt werden. Der Besuch von mindestens einer Fortbildung zu Inklusion wirkt sich signifikant positiv auf die Bewertung der fachlichen Förderung (.21), der persönlichen Bereitschaft (.23) und der sozialen Inklusion (.17) aus. Die Einflussstärken auf die

Einschätzung der fachlichen Förderung und der persönlichen Bereitschaft können als bedeutungsvoll, auf die soziale Inklusion als schwach bezeichnet werden. Beachtet man auch hinsichtlich dieser drei Hypothesen zusätzlich die indirekten Effekte, die durch den Zusammenhang zwischen den Variablen „Besuch themenspezifischer Fortbildung(en) und „Selbstwirksamkeit“ entstehen, erhöhen sich die totalen Effekte auf .25 („Fachliche Förderung“), .28 („Persönliche Bereitschaft“) und .21 („Soziale Inklusion“).

Hinsichtlich der Hypothesen H3.4.3.a-c ergeben sich die meisten Diskrepanzen zwischen den vermuteten Zusammenhängen und der empirischen Datenlage. Es lassen sich keine signifikanten Effekte für den Zusammenhang zwischen der manifest exogenen Variable „Erfahrung mit Integration/Inklusion“ und den beiden Faktoren des Einstellungskonstrukts „Fachliche Förderung“ und „Soziale Inklusion“ feststellen. Ein signifikanter aber schwacher Einfluss besteht für den Faktor „Persönliche Bereitschaft“ (.13). Vorliegende Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen und/oder inklusiven Settings scheinen keinen Einfluss auf die Bewertung der fachlichen Förderung und der sozialen Inklusion und nur einen geringen Einfluss auf die persönliche Bereitschaft zu haben.

Das Strukturgleichungsmodell stellt auch die signifikanten Zusammenhänge zwischen den drei manifest exogenen Variablen und der latent exogenen Variable „Selbstwirksamkeit“ dar. Signifikante, aber schwache Effekte lassen sich für den Zusammenhang zwischen „Besuch themenspezifischer Fortbildung(en)“ und „Selbstwirksamkeit“ (.15) und zwischen „Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung“ und „Selbstwirksamkeit“ (.14) identifizieren. Kein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen „Erfahrung mit Integration/Inklusion“ und „Selbstwirksamkeit“. Vorliegende Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung und der Besuch von Fortbildungen zu Inklusion scheinen demzufolge nur einen geringen Effekt auf die Einschätzung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit zu haben.

Darüber hinaus lassen sich zwei schwache aber dennoch signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen den manifest exogenen Variablen „Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung“ und „Besuch themenspezifischer Fortbildung(en)“, wie auch zwischen „Erfahrung mit Integration/Inklusion“ und „Besuch themenspezifischer Fortbildung(en)“ nachweisen.

5.7.2.5 Mehrgruppenanalyse

In einem abschließenden Schritt der Strukturgleichungsanalyse soll untersucht werden, ob die identifizierten Zusammenhänge für unterschiedliche Gruppen gleichermaßen Gültigkeit besitzen. Zu diesem Zweck wird eine mehrgruppenanalytische Betrachtung vorgenommen. Da die manifest exogene Variable „Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung“ bei Lehrkräften an Sonderschulen berufsbedingt mit ‚Ja‘ beantwortet wurde und sich daher keine varianzanalytische Betrachtungsweise für diese Subgruppe anbietet, steht der gruppenspezifische Vergleich von befragten Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen im Vordergrund.

Gemäß den Hinweisen zum Vorgehen (siehe Kapitel 4.9.5.5) muss geprüft werden, ob von einer Äquivalenz der Messmodelle auszugehen ist. In einem ersten Schritt wird daher das Vorliegen konfiguraler Invarianz geprüft. Die einzelnen Konstrukte wurden unter dieser Maßgabe für beide Gruppen identisch operationalisiert und weisen einen guten Modell-Fit auf. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass konfigurale Invarianz gegeben ist.

Hinsichtlich der Überprüfung der metrischen Varianz ergibt sich ebenfalls ein klares Bild. Durch die Restriktion der Faktorladungen ergibt sich, im Vergleich zum unrestringierten Modell, kein schlechterer Modell-Fit (Δ RMSEA = .000; Δ TLI = .003; Δ CFI = .002). Somit ist auch die metrische Invarianz gegeben und faktorielle Invarianz mittleren Grades gewährleistet.

Werden zusätzlich zu den Faktorladungen auch die Konstanten der Messindikatoren restringiert, wird der Modell-Fit nur unwesentlich schlechter (Δ RMSEA = .002; Δ TLI = .004; Δ CFI = .007). Im Vergleich zur Modellvariante „measurement weights“ werden keine Abweichungen, die größer oder gleich .01 sind, erreicht. Damit ist auch von skalarer Invarianz auszugehen. Die starke Form faktorieller Invarianz ist damit gegeben.

Tabelle 41 können die einzelnen Modellvarianten, die zu prüfenden Invarianzstufen sowie die jeweiligen Modell-Fits entnommen werden.

Modellvariante	Invarianzstufe	Cmin/DF	RMSEA	TLI	CFI
Unconstrained	Konfigurale Invarianz	1,82	.039	.904	.910
Measurement weights	Metrische Invarianz	1,82	.039	.901	.908
Measurement intercepts	Skalare Invarianz	1,87	.041	.897	.901

Tabelle 41: Modellvarianten der unterschiedlichen Invarianzstufen und deren Fitmaße

Da nun davon auszugehen ist, dass skalare Invarianz vorliegt und somit die Messmodelle in den betrachteten Gruppen einen identischen Inhaltsgehalt und vergleichbare Reliabilitäten aufweisen, können nun auch inhaltliche Untersuchungen der Gruppenunterscheide hinsichtlich der Pfadkoeffizienten angestellt werden. Im Folgenden werden daher die Werte beider Gruppen im Strukturgleichungsmodell dargestellt (Abbildung 35).

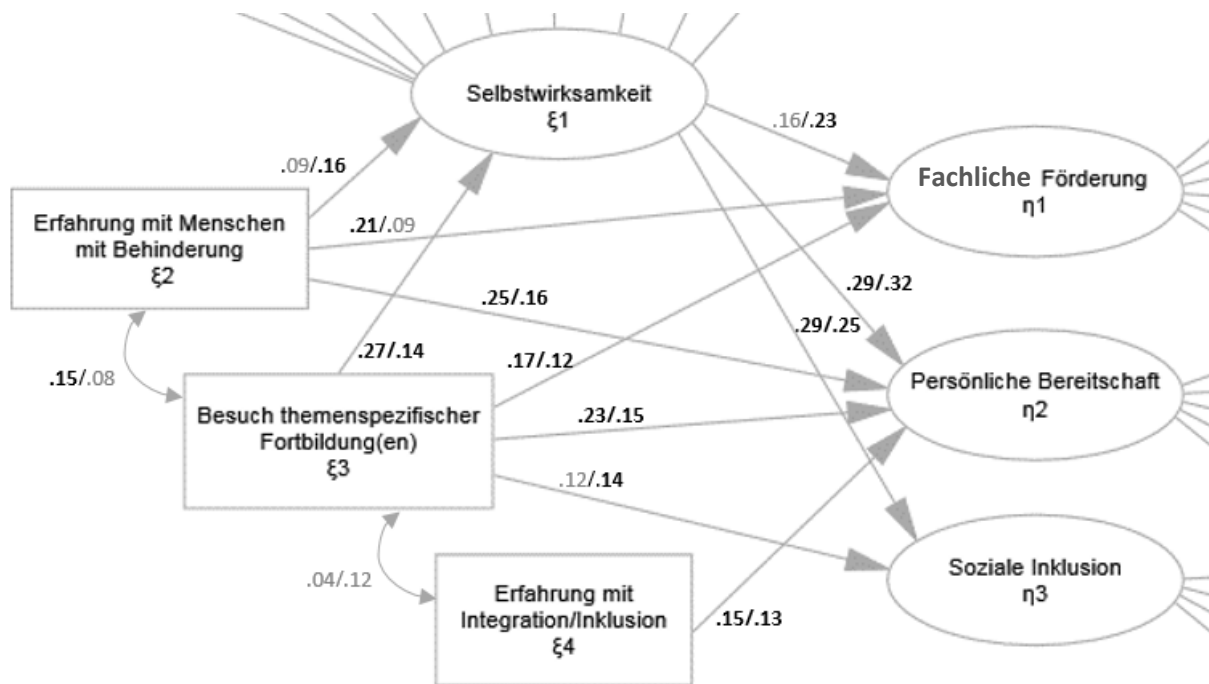


Abbildung 35: Ergebnis der gruppenbezogenen Strukturgleichungsanalyse. *Anmerkung:* Der erste Wert bezieht sich auf befragte Lehrkräfte an Grundschulen, der zweite Wert bezieht sich auf befragte Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Hervorgehoben sind signifikante Pfadkoeffizienten.

Die Werte der befragten Lehrkräfte an Grundschulen werden jeweils an erster Stelle, die Werte der Befragten an weiterführenden Schulen an zweiter Stelle aufgeführt.

Der Darstellung des gruppenabhängigen Strukturgleichungsmodells ist zu entnehmen, dass sich Unterschiede hinsichtlich der signifikanten Strukturbeziehungen ergeben. Für Lehrkräfte an Grundschulen lässt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Vorliegen von Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung und der Selbstwirksamkeit und zwischen der Selbstwirksamkeit und der Bewertung des Einstellungsfaktors „Fachliche Förderung“ nachweisen. Auch scheint der Besuch themenspezifischer Fortbildungen bei dieser Gruppe keinen Einfluss auf die Bewertung des Faktors „Soziale Inklusion“ zu haben. Für Befragte an weiterführenden Schulen konnte demgegenüber kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Vorliegen von Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung und dem Einstellungsfaktor „Fachliche

Förderung“ identifiziert werden. Signifikante korrelative Zusammenhänge lassen sich nur für Lehrkräfte an Grundschulen hinsichtlich der beiden exogen manifesten Variablen „Erfahrung mit Menschen mit Behinderung“ und „Besuch themenspezifischer Fortbildungen“ finden.

Insgesamt lässt sich durch die Mehrgruppenanalyse feststellen, dass sich für beide Gruppen bedeutungsvolle Effekte der Selbstwirksamkeit auf die beiden Einstellungsfaktoren „Persönliche Bereitschaft“ und „Soziale Inklusion“ nachweisen lassen. Die Selbstwirksamkeitseinschätzung hat einen positiven Effekt auf die eigene Bereitschaft, in inklusiven Klassen zu arbeiten und die Bewertung der Möglichkeiten der sozialen Inklusion. Allgemein lässt sich festhalten, dass auch die gruppenbezogenen Wirkbeziehungen in großen Teilen denen der Gesamtgruppe entsprechen. Es kristallisiert sich auch in dieser Analyse heraus, dass der Faktor „Persönliche Bereitschaft“ eine wichtige Größe im aufgestellten Strukturgleichungsmodell darstellt. Er wird von allen vier exogenen Variablen signifikant beeinflusst.

5.7.3 Prüfung der Hypothesen des Untersuchungsschwerpunktes 5 anhand der zusammenfassenden Betrachtung der strukturgleichungsanalytischen Untersuchung der Zusammenhänge

Die Erkenntnisse, die im Hinblick auf den fünften Untersuchungsschwerpunkt gewonnen werden konnten, werden in Tabelle 42 dargestellt. Ihr ist zu entnehmen, dass in der vorliegenden Untersuchung ein signifikanter Effekt der Zugehörigkeit zu einer Schulart (Grundschule vs. weiterführende Schule) über die mehrgruppenanalytische Betrachtung nachgewiesen werden konnte. Darüber hinaus ließen sich signifikante Pfade aller untersuchten Aspekte auf den Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ und damit auf die selbstbezogene, verhaltensnahe Komponente des Einstellungskonstruktes nachweisen. Während sowohl der Besuch von Fortbildungen zu Inklusion als auch die Selbstwirksamkeit darüber hinaus auch signifikant mit den Faktoren „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ und „Soziale Inklusion im Unterricht“ zusammenhängen, ließen sich für den Aspekt „Erfahrung mit der Tätigkeit in inklusiven Settings“ keine weiteren signifikanten Zusammenhänge in der Strukturgleichungsanalyse finden. Weitere signifikante Pfade konnten zwischen der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung und dem Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ identifiziert werden. Des Weiteren treten signifikante Effekte hinsichtlich der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung und dem Besuch von themenspezifischen Fortbildungen auf die Selbstwirksamkeit auf.

Aspekt/Faktor	„Fachliche Förderung“	„Persönliche Bereitschaft“	„Soziale Inklusion“	Selbstwirksamkeit
Schulart	H3.4.1			
Erfahrung mit Menschen mit Behinderung	H3.4.2.a	H3.4.2.b	H3.4.2.c	H3.4.6
Erfahrung mit der Tätigkeit in inklusiven Settings	H3.4.3.a	H3.4.3.b	H3.4.3.c	H3.4.7
Besuch von Fortbildungen zu Inklusion	H3.4.4.a	H3.4.4.b	H3.4.4.c	H3.4.8
Selbstwirksamkeit	H3.4.5.a	H3.4.5.b	H3.4.5.c	-

Tabelle 42: Zusammenfassende Darstellung der überprüften Hypothesen. *Anmerkung:* = die Hypothese wird angenommen; = die Hypothese wird verworfen.

Die Ausführungen zum fünften Untersuchungsschwerpunkt bilden zugleich den Abschluss der Ergebnisdarstellung. Aufgrund der komplexen und vielfältigen Auswertungen und der hohen Ergebnisdichte erfolgt im folgenden Kapitel eine zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse. Dadurch können die Ergebnisse der vorliegenden Studie sowohl entlang der Erkenntnisse aus dem theoretischen Hintergrund und des aktuellen Forschungsstands als auch im Hinblick auf konkrete Implikationen für die Praxis diskutiert werden.

6 Diskussion und Fazit

Der Einstellung von Beteiligten zu Inklusion wird in der Debatte um die Implementierung von inklusiven Bildungssettings im Zuge der UN-BRK eine bedeutende Rolle zugeschrieben (Ahmmed et al., 2012; Boyle et al., 2013; de Boer, 2012; Eberwein & Knauer, 2009; Gasteiger-Klicpera et al., 2013; Gordon, 2013; Jerlinder et al., 2010; Lee et al., 2015; Stellbrink, 2012). Wie in Kapitel 2 aufgezeigt werden konnte, bestehen jedoch Forschungslücken, die sich auf geeignete Erhebungsinstrumente und multivariate Zusammenhangsanalysen, insbesondere für den deutschsprachigen Raum, beziehen. Das Einstellungskonstrukt wurde in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an die Dreikomponententheorie (Breckler, 1984; Eagly & Chaiken, 1993; Greenwald, 1989; Mahat, 2008; Rosenberg & Hovland, 1960; Triandis, 1971) und die ergänzenden Überlegungen von Fishbein und Ajzen (1974) abgebildet und operationalisiert. Die Ergebnisse müssen nun im Abgleich mit der zugrundeliegenden Stichprobe interpretiert werden.

Wie Kapitel 4.6 zu entnehmen ist, haben über alle Schularten hinweg signifikant mehr Frauen als Männer an der Befragung teilgenommen (GS = 94%, WS = 69%, SoS = 90%). Vergleicht man diese Daten mit der geschlechtsbezogenen Verteilung von Lehrkräften in Baden-Württemberg, so spiegeln sie eine ähnliche Tendenz wie die statistischen Verteilungen aller beschäftigten Lehrkräfte wider (GS = 86%, WS = 62%, SoS = 79%; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, o. J.). Auffallend ist, dass der Begriff der Inklusion einer breiten Mehrheit der Befragten bekannt ist (GS = 99%, WS = 89%, SoS = 99%). Dies deutet darauf hin, dass die begriffliche Implementierung in den verschiedenen Schularten erfolgreich stattgefunden hat, wobei jedoch die jeweilige semantische Füllung des Begriffes durch die Lehrkräfte offen bleibt. Eine überblickshafte Sichtung der individuellen Definitionen, die in der Studie erfragt wurden (Kapitel 4.4.1), gibt deutliche Hinweise darauf, dass sehr unterschiedliche inhaltliche Annäherungen an den Begriff der schulischen Inklusion existieren. Auch dies verwundert jedoch kaum, denkt man an die unterschiedlichen theoretischen Annäherungen an Inklusion, wie sie in Kapitel 2.1 dargestellt wurden.

Eine andere in der Studie erhobene Variable bezieht sich auf bereits vorliegende Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung. Aufgrund ihres professionellen Hintergrunds verfügen alle Lehrkräfte an Sonderschulen über derartige Erfahrungen, aber auch jeweils ca. 2/3 der befrag-

ten Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen haben bereits Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gesammelt. Diese Tatsache stellt einen wichtigen Anknüpfungspunkt für weiterführende Maßnahmen dar, die eingehend in Kapitel 6.5 diskutiert werden. Die vorliegenden Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings reichen von 18% bei Befragten an weiterführenden Schulen bis zu 29% bei Lehrkräften der anderen beiden Subgruppen. Wie in Kapitel 2.1.3 ausgeführt wurde, konnte integrativer, zieldifferenzierter Unterricht in Baden-Württemberg aus rechtlicher Sicht bislang lediglich in Form von Außenklassen oder seltener als Intensivkooperation erfolgen. Da beides mehrheitlich im Primarbereich umgesetzt wird, sind die unterschiedlichen Erfahrungswerte in diesem Kontext nicht weiter verwunderlich. Hinsichtlich der bereits besuchten Fortbildungen zu Inklusion konnte festgestellt werden, dass – im Gegensatz zu 26% der Lehrkräfte an Grundschulen und 9% jener an weiterführenden Schulen – über die Hälfte der Befragten an Sonderschulen solche Angebote bereits in Anspruch genommen hat. Zu fragen ist an dieser Stelle, ob dies ein Hinweis dafür ist, dass sich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eher für die inklusive Beschulung aller Kinder und Jugendlichen verantwortlich fühlen oder ob für diese Berufsgruppe verstärkt derartige Fortbildungen angeboten werden. Berücksichtigt man den beruflichen Hintergrund der im aktuellen Inklusionsdiskurs publizierenden Autorinnen und Autoren, ist eher ersteres zu vermuten. Auch hier engagieren sich deutlich mehr Personen aus sonderpädagogischen Professionen.

6.1 Entwicklung und Validierung der Skala EFI-L zur Einstellungserhebung der kognitiven und verhaltensnahen Komponenten des Einstellungskonstruktes

Aufgrund der hohen Relevanz der Einstellungen für die Implementierung inklusiver Angebote in der schulischen Praxis, erscheint es umso erstaunlicher, dass im internationalen wie auch im deutschsprachigen Raum kaum adäquate Instrumente zur Einstellungserhebung zur Verfügung stehen (Bryer et al., 2004; Kunz et al., 2010; Sze, 2009). Auch die bisherigen brisanten Erkenntnisse zur Diskrepanz zwischen der meist als positiv geäußerten Einstellung und der deutlich negativeren persönlichen Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion finden nur selten Eingang in die Konzeptionierung von Erhebungsverfahren (de Boer, 2012; Dlugosch, 2014; Götz et al., 2015; Kalambouka et al., 2007; Kullmann et al., 2014; Ring, 2005; Savolainen et al., 2012; Wocken, 2010). Argumente, die sich auf die mangelnde Eignung existierender Instrumente beziehen, fokussieren die angewendeten Verfahren zur Überprüfung der Reliabilität

(z.B. Ernst & Rogers, 2009; Kunz et al., 2010), die untersuchten Stichprobenumfänge (z. B. Cullen et al., 2010; Stanley et al., 2003), die zugrundeliegende Konzeptualisierung des Einstellungskonstruktes (de Boer, 2012) und die mangelnde Berücksichtigung selbstbezogener Einschätzungen der Bereitschaft (Bosse & Spörer, 2014; de Boer et al., 2011; Mahat, 2008). Aus diesen Forschungslücken ergaben sich die ersten beiden Untersuchungsschwerpunkte der vorliegenden Studie. Ein Forschungsinteresse widmete sich der Entwicklung einer deutschsprachigen Skala zur Erhebung der Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion im schulischen Kontext. Die Skala sollte schulartübergreifend einsetzbar sein und anhand von elaborierten statistischen *state-of-the-art*-Methoden evaluiert werden. Darüber hinaus sollte sie sowohl die kognitive als auch die verhaltensnahe Komponente des Einstellungskonstruktes abbilden. Im zweiten Untersuchungsschwerpunkt lag das Interesse auf den Anwendungsmöglichkeiten der Skala. So sollte es durch ihren Einsatz möglich sein, sowohl schülerInnen- als auch lehrkraftbezogene Faktoren zu erheben und dadurch fremd- und selbstbezogene Einschätzungen zu erfassen. Die Faktoren, die sich auf die Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings beziehen, sollten die Einschätzungen einerseits zu leistungsbezogenen und andererseits zu sozialen Auswirkungen widerspiegeln. Der Faktor, der sich auf die Lehrkräfte in inklusiven Settings bezieht, sollte die persönliche Bereitschaft zum Unterricht in inklusiven Klassen abbilden.

Wie in Kapitel 5.4 gezeigt werden konnte, gelang es, aufbauend auf den Studien von Kunz et al. (2010) und Eberl (2000), mit der Skala EFI-L ein optimiertes Instrument zur Einstellungserhebung zu entwickeln. Die durchgeführten explorativen und konfirmatorischen Analyseschritte unterstützen dabei die theoretischen und sachlogischen Überlegungen zur kompositorischen Struktur des Einstellungskonstruktes. So umfasst die Skala EFI-L neben der kognitiven Komponente, die über zwei Faktoren abgebildet wird, auch die verhaltensnahe Komponente, die über einen Faktor operationalisiert wird. Die Faktoren- und Itemstruktur, die sich für die fremdbezogene, kognitive Komponente identifizieren ließen, bestätigen dabei die Ergebnisse von Stanley et al. (2003) und Kunz et al. (2010), die in ihren Studien eine in weiten Teilen ähnliche Zusammenstellung und Aufteilung der Items auf die beiden Faktoren vorgeschlagen haben. Hinsichtlich der selbstbezogenen, verhaltensnahen Komponente gelang es, Items, die in der Studie von Eberl (2000) auf unterschiedlichen und wenig prägnanten Faktoren geladen haben, auf einem Faktor zu vereinigen, der eine hohe inhaltliche Aussagekraft aufweist.

Auf der Grundlage des multiple imputierten Datensatzes von $N = 652$ Lehrkräften wurden Verfahren zur Überprüfung der Reliabilität und zur Validierung der Modellstruktur angewendet, die sich an hohen Gütekriterien statistischer Überprüfungen messen. Inhaltlich finden sowohl fremdbezogene Einschätzungen zu den Auswirkungen von Inklusion auf die Leistung und das soziale Miteinander der Schülerschaft als auch selbstbezogene Einschätzungen zur persönlichen Bereitschaft der Lehrkraft Berücksichtigung. Die Stichprobe umfasst Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft in den Städten Mannheim und Heidelberg. Eine zukünftige Verwendung der Skala in anderen Regionen und Bundesländern ist für die weitere Beurteilung ihrer Effektivität überaus wünschenswert und aus statistischer Perspektive unbedingt notwendig.

6.2 Analyse der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes

Hinsichtlich der affektiven Komponente macht sich oftmals eine mangelnde Konzeptualisierung bestehender Instrumente zur Einstellungserhebung bemerkbar. Erkenntnisse, die sich auf die Einstellung von Lehrkräften beziehen, verengen den Einstellungsbegriff meist auf die kognitive Komponente – in den meisten Fällen ohne dies theoretisch oder sachlogisch zu begründen (Bradshaw & Mudia, 2006; Forlin et al., 2011; Kessels et al., 2014; Sharma & Desai, 2002). Bezieht man sich auf Erkenntnisse der Einstellungsforschung finden sich keine fundierten Anhaltspunkte für eine derartige begriffliche Verengung. Ganz im Gegenteil wird sowohl bei der Ein-, Zwei-, als auch Dreikomponententheorie (siehe Kapitel 2.2) davon ausgegangen, dass der Affekt eine bedeutsame Rolle für die Einstellung spielt oder diese, wie in der Einkomponententheorie, sogar dominiert (Ajzen, 1985; Bagozzi & Burnkrant, 1979; Breckler, 1984; Dillon & Kumar, 1985; Eagly & Chaiken, 1993; Frey et al., 1993; Hogg & Vaughan, 2008; Rosenberg & Hovland, 1960; Zajonc & Markus, 1982).

Aufgrund der spärlichen Forschungslage wurde in der vorliegenden Studie ein hypothesengenerierendes Design hinsichtlich der Erfassung der affektiven Komponente gewählt. So wurden gemäß induktiver inhaltsanalytischer Kriterien Kategorien zusammengestellt, die sowohl die Sorgen und Befürchtungen als auch die positiven Erwartungen der befragten Lehrkräfte abbilden.

Gefragt nach den Befürchtungen, die Lehrkräfte mit der Umsetzung von Inklusion in der Schule hegen, wurden insgesamt 1927 Aussagen gemacht. Fast ein Viertel der Aussagen (23%) nimmt dabei auf die eigene Person Bezug: Lehrkräfte befürchten, von schulischer Inklusion

überfordert zu sein. Betrachtet man zudem die schulartspezifischen Nennungen genauer, wird die generelle Befürchtung vor negativen Auswirkungen noch explizierter: ca. 2/3 aller befragten Grundschullehrkräfte und gut die Hälfte der Befragten an weiterführenden Schulen thematisieren die Angst vor einer Überforderung. Dass die gleiche Sorge von nur rund 1/3 der befragten Sonderschullehrkräfte geäußert wird, könnte die Vermutung nahelegen, dass insbesondere die fehlende Kenntnis um die ‚neue‘ Schülerschaft, den Schülerinnen und Schülern mit Behinderung, mit den geäußerten Ängsten zusammenhängt. Bedenkt man darüber hinaus, dass Lehramtsstudierende der nicht-sonderpädagogischen Lehrämter bis dato innerhalb des Studiums und des Referendariats nur wenige Anregungen zum Unterricht von heterogenen Klassen erhalten, erscheint das Gefühl, von der Arbeit in inklusiven Settings überfordert zu werden, durchaus nachvollziehbar. Diese Vermutungen werden auch durch die Forschungsergebnisse von Colber (2010), de Boer (2012) und Vaughn et al. (1996) unterstützt, die die Sorgen über inklusive Bildungssettings ebenfalls im Zusammenhang mit mangelndem Kompetenzzempfinden sehen. In diesem Kontext erscheint es demgegenüber als eher widersprüchlich, dass die eigene Aus- und Weiterbildung im Hinblick auf Inklusion nur von vergleichsweise wenigen Lehrkräften im Rahmen der Befürchtungen als mangelhaft thematisiert wird. Es wäre naheliegend gewesen, dass Lehrkräfte verstärkt dann die Angst vor einer Überforderung nennen, wenn die bereichsspezifische Kompetenz als nicht ausreichend angesehen wird. An dieser Stelle muss jedoch die Einschränkung gemacht werden, dass die Aussagen zur affektiven Komponente frei formuliert wurden und sich daher aufgrund einer Nicht-Nennung einer Kategorie nicht darauf schließen lässt, dass die betreffende Kategorie nicht auch einen Grund für Befürchtungen darstellen könnte. Hierauf wird noch genauer in Kapitel 7 eingegangen.

Die Befürchtung, dass inklusiver Unterricht darüber hinaus auch negative Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler haben kann, wird ebenfalls von einer großen Mehrheit der Befragten thematisiert. In diesem Kontext ist insbesondere die Angst, dass man nicht allen Kindern und Jugendlichen gerecht werden kann und dass vor allem Kinder mit Behinderungen sozial ausgegrenzt werden, sehr prominent. Hinsichtlich der Auswirkungen inklusiver Settings auf die soziale Inklusion lassen sich weder im internationalen noch im deutschsprachigen Raum eindeutige Erkenntnisse finden (Bossaert et al., 2013; Simplican et al., 2015). Diese ‚Unsicherheit‘ spiegelt sich durch die vorliegenden Befunde auch in der Praxis wider.

Von den rund 1600 Aussagen zu den positiven Auswirkungen von Inklusion beziehen sich mehr als 800 Aussagen auf die Erwartung, dass inklusiver Unterricht positive Auswirkungen auf die gesamte Schülerschaft, unabhängig vom Vorliegen einer Behinderung, hat. Darunter fallen Aussagen, die sich auf das soziale Miteinander und das gegenseitige voneinander Lernen beziehen. Generell werden in einem Großteil der Aussagen Vorteile der Inklusion für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung thematisiert. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als Inklusion in der öffentlichen Debatte meist aus der Perspektive von Menschen mit Behinderung aus gedacht wird und die Vorteile für Menschen ohne Behinderung meist ausgeklammert werden (Heimlich, 2011). Demgegenüber spielen Vorteile beispielsweise für die Lehrkraft oder den Unterricht nur eine geringe Rolle. Denkt man an gängige Theorien der Innovationsforschung (siehe Kapitel 2.3), könnte sich dies äußerst problematisch auf die personenbezogene Bereitschaft zur Übernahme und Umsetzung von Inklusion auswirken. Detailliert wird auf diese Problematik noch in Kapitel 6.5 eingegangen.

6.3 Analyse der inhaltlichen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen und der Einstellung zu Inklusion

Insbesondere in der englischsprachigen Literatur finden sich Hinweise auf signifikante Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Variablen und der Einstellung zu Inklusion. Der Untersuchungsschwerpunkt 4 widmete sich daher der Überprüfung der Hypothese, dass sich Unterschiede in der Ausprägung der drei Komponenten des Einstellungskonstruktes in Abhängigkeit der Aspekte *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung*, *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings*, *Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion*, *Selbstwirksamkeit*, *Schulart der Lehrkraft* und *Art der Behinderung des Kindes bzw. des Jugendlichen* ergeben. Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und diskutiert werden.

Für den Aspekt *Schulart* konnte gezeigt werden, dass sich die Einschätzungen der kognitiven und der verhaltensnahen Komponente zwischen Lehrkräften verschiedener Schularten signifikant voneinander unterscheiden. So erreichen Lehrkräfte an Sonderschulen signifikant positivere Werte hinsichtlich der beiden Faktoren „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ und „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ als ihre Kolleginnen und Kollegen an Grund- und weiterführenden Schulen. Diese Ergebnisse decken sich mit denen von Boyle et al. (2013), die ebenfalls zeigen konnten, dass Sonderpädagoginnen und -pädagogen deutlich

positiver gegenüber inklusiven Maßnahmen eingestellt sind als Lehrkräfte anderer Schularten. Mit Blick auf den Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“, in dem fremdbezogene, leistungsorientierte Bereiche des inklusiven Unterrichts thematisiert werden, könnte vermutet werden, dass Sonderschullehrkräfte aufgrund ihrer dezidierten Kenntnis der Schülerschaft mit Behinderung zu den positiveren Einschätzungen tendieren. Während Lehrkräfte an Sonderschulen, insbesondere in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung, meist an den Unterricht in äußerst heterogenen Lerngruppen gewöhnt sind und ausbildungsbedingt oft besser auf die Gestaltung differenzierter Lernangebote vorbereitet sind, könnten Lehrkräfte an Grund- und insbesondere an weiterführenden Schulen dem Gedanken der homogenen Lerngruppe stärker verhaftet sein. Da letztlich alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom Vorliegen einer Behinderung, von individualisierten Lernsettings profitieren (Jordan et al. 2009; Kracke, 2014; Werning, 2013), könnte vermutet werden, dass Lehrkräfte an Sonderschulen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung den leistungsbezogenen Faktor positiver bewerten. Ein ähnlicher Zusammenhang könnte auch eine Erklärung für die positiveren Werte auf dem selbstbezogenen Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ sein. Auf diesem Faktor spielt die eigene Kompetenzeinschätzung und das Belastungsempfinden im Hinblick auf den Unterricht in inklusiven Klassen eine große Rolle. Aufgrund ihrer täglichen Arbeit in den meist sehr heterogenen Lernsettings liegt die Vermutung nahe, dass Sonderschullehrkräfte ihr Wissen und Können in Bezug auf die Gestaltung von individualisiertem und differenziertem Unterricht höher einschätzen als Lehrkräfte an anderen Schularten. In der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte werden in Bezug auf die Vorbereitung und Umsetzung inklusiven Unterrichts selten die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung, sondern eben jene mit einer Behinderung als problematisch angesehen. Dies rührt höchstwahrscheinlich von dem oft fehlenden Wissen um adäquate didaktische Theorien und Konzepte und den möglicherweise fehlenden praktischen Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität auf Seiten der Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen. Diese These wird durch die freiformulierten affektbezogenen Äußerungen weiter gestützt. Wie bereits unter 6.2 dargestellt wurde, äußern signifikant mehr Befragte an Grund- und weiterführenden Schulen als an Sonderschulen die Befürchtung, von Inklusion überfordert zu sein.

Zwei weitere Aspekte, die Gegenstand der Untersuchung waren, beziehen sich auf *vorliegende Erfahrungen*, einerseits *mit Menschen mit Behinderung* und andererseits *mit der Tätigkeit in*

integrativen bzw. inklusiven Settings. Für den Aspekt *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen/inklusive Settings* konnte die aufgestellte Hypothese lediglich für den selbstbezogenen Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ angenommen werden. Ob eine Lehrkraft bereits in integrativen bzw. inklusiven Settings gearbeitet hat, steht demnach, entgegen der Erwartung, in keinem Zusammenhang mit der fremdbezogenen Einschätzung der kognitiven Komponente. Dieses Ergebnis erstaunt, steht es doch im Widerspruch zu einer ganzen Reihe an Erkenntnissen, die bereits in Kapitel 2.2 dargestellt wurden (z.B. Bosse & Spörer, 2014; de Boer et al., 2011; Ernst & Rogers, 2009; Gebhardt et al., 2011; Hellmich & Görel, 2014; Sermier Dessemontet et al., 2011). Auch hinsichtlich der affektiven Komponente ergeben sich in keiner der identifizierten Kategorien signifikante Unterschiede. Lehrkräfte, die angeben, über Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen/inklusive Settings zu verfügen, thematisieren weder häufiger noch seltener die Befürchtung, dass sich Inklusion negativ auf die eigene Person oder die Schülerschaft auswirken könnte. Eine mögliche Erklärung für die Diskrepanz der vorliegenden Ergebnisse zu anderen Untersuchungen könnte konzepttheoretisch begründbar sein, da in den aufgeführten Studien oft keine Konzeptualisierung des untersuchten Einstellungskonstrukts vorgenommen wurde. Somit bleibt unklar, mit welcher Komponente des Einstellungskonstrukts ein signifikanter Zusammenhang gefunden werden konnte. Ein anderer Erklärungsansatz eröffnet sich in den Erkenntnissen von Praisner (2003). Er konnte herausfinden, dass der Zusammenhang zwischen den vorliegenden praktischen Erfahrungen und der Einstellung zu Inklusion maßgeblich von der Qualität der unterrichtlichen Erprobung und der Zeit zur Reflexion und Evaluation moderiert wird und die Anzahl an Erprobungsgelegenheiten von geringerer Bedeutung ist. Es wäre daher möglich, dass die Erfahrungen der Befragten mit der inklusiven Praxis eher oberflächlich und nicht mit genügend Reflexions- und Evaluationsmöglichkeiten verbunden waren und infolgedessen nicht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Einstellung stehen.

Die Ergebnisse hinsichtlich der signifikanten Zusammenhänge zwischen *vorliegenden Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* und der Einschätzung der kognitiven und verhaltensnahen Komponente decken sich mit anderen Studien (z. B. Ahmmed et al., 2012; Brady & Woolfson, 2008; Burke & Sutherland, 2004; Hintermair et al., 2013; Parasuram, 2006). Signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Faktoren „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ und „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ ergaben sich zwischen Lehr-

kräften mit und ohne Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung. Diese Unterschiede bleiben auch dann noch bestehen, wenn man Sonderschullehrkräfte, die berufsbedingt zu 100% über diese Erfahrungen verfügen, aus den Analysen ausschließt. Dass derartige berufliche und/oder private Erfahrungen mit der Bewertung der kognitiven Komponente zusammenhängen, könnte im Sinne der *mere exposure-theory* (Monahan et al., 2000; Zajonc, 1968; Kapitel 2.2.4) und der Kontakthypothese (Allport, 1954; Kapitel 2.2.4) damit verbunden sein, dass sich Erfahrungen mit einem spezifischen Einstellungsobjekt direkt auf die Einstellung dazu auswirken können. Bemerkenswert an diesem Ergebnis ist jedoch, dass berufliche und/oder private Erfahrungen mit Menschen (nicht mit der Tätigkeit) auch in einem signifikanten Zusammenhang mit der Bewertung der professionellen Handlungskompetenz im Rahmen der selbstbezogenen, verhaltensnahen Komponente zu stehen scheinen. Dass Lehrkräfte, die über Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung verfügen, ihre Bereitschaft zu inklusivem Unterricht signifikant höher einschätzen, könnte möglicherweise ein Indiz dafür sein, dass sich sowohl das Wissen um als auch der konkrete Kontakt mit Menschen mit Behinderung nicht nur positiv auf die Einstellung, sondern auch auf das intendierte Verhalten auswirken können (Ajzen, 2005). So könnte vermutet werden, dass durch den Kontakt eher defizitorientierte Sichtweisen auf behinderungsbezogene Bereiche etwas relativiert werden.

Auch die vermuteten Zusammenhänge zwischen der Einstellung und dem Aspekt des *Besuchs von themenspezifischen Fortbildungen* konnten gemäß den theoretischen Hinweisen (z.B. Arthur-Kelly et al., 2013; Boyle et al., 2013; Bradshaw & Mudia, 2006; Idol, 2006; Jung, 2007; MacFarlane & Woolfson, 2013; Male, 2011; Rae et al., 2011) angenommen werden. Lehrkräfte, die an Fortbildungen zu Inklusion teilgenommen haben, erreichten signifikant höhere Werte hinsichtlich der kognitiven und verhaltensnahen Komponenten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass innerhalb dieser Weiterbildungsangebote gezielt auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte nach spezifischen pädagogischen und didaktischen Konzepten und Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität eingegangen wird. Darüber hinaus bieten Fortbildungsveranstaltungen in der Regel eine Plattform zum Austausch und zur Reflexion mit Kolleginnen und Kollegen, die ähnlichen Herausforderungen und Neuerungen gegenüberstehen. Da aufgrund des querschnittlichen Designs jedoch keine Aussagen über die Wirkungsrichtung des identifizierten Zusammenhangs gemacht werden können, wäre es dagegen auch denkbar, dass insbesondere Lehrkräfte, die der Inklusion gegenüber positiver eingestellt sind, eher Fort-

bildungen innerhalb dieses Themenspektrums besuchen. Hinsichtlich der affektiven Komponente finden sich deutliche Parallelen zwischen den Aspekten *Besuch von themenspezifischen Fortbildungen* und *vorliegende Erfahrung mit Menschen mit Behinderung*. Während Lehrkräfte, die Erfahrungen mit dieser Personengruppe haben und/oder an themenbezogenen Fortbildungen teilgenommen haben, vermehrt ressourcen- und konzeptbezogene Mängel befürchten, äußern Lehrkräfte, die keine Fortbildungen zu Inklusion besucht haben und/oder keine Erfahrung haben, signifikant eher die Sorge davor, dass sich Inklusion negativ auf Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung auswirken könnte. Die verstärkt geäußerte Befürchtung vor ressourcenbedingten Mängeln in den beiden erstgenannten Gruppen könnte darauf hindeuten, dass diese Lehrkräfte aufgrund ihrer fortbildungsspezifischen Kenntnisse bzw. ihrer vorliegenden Erfahrungen eine differenziertere und alltagsnähere Vorstellung von den Erfordernissen haben, die zum Gelingen schulischer Inklusion notwendig sind. In Bezug auf die vermindert genannten Sorgen hinsichtlich möglicher negativer Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche ohne Behinderung ließe sich zudem vermuten, dass sich diese (in den meisten Fällen unbegründeten) Ängste (siehe z.B. Demeris et al., 2007; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009) im Zusammenhang mit dem Besuch von Fortbildungen relativieren ließen. Demgegenüber verwundert jedoch, dass im Zusammenhang mit der Teilnahme an Fortbildungen keine Unterschiede hinsichtlich der Angst davor, überfordert zu sein, nachgewiesen werden konnten. Erwartet wurde, dass diese Befürchtung von Lehrkräften, die eine themenspezifische Fortbildung besucht haben, weniger häufig genannt wird. Dies könnte daher darauf hindeuten, dass die selbstbezogene, persönliche Sichtweise in Fortbildungen noch nicht ausreichend thematisiert wird.

Die Erkenntnisse von Ben-Yehuda et al. (2010), Bosse und Spörer (2014), Brady und Woolfson (2008), Hellmich und Görel (2014) und Urton et al. (2014), die Zusammenhänge zwischen dem Aspekt der *Selbstwirksamkeit* und der Einstellung identifiziert haben, konnten in der vorliegenden Studie ebenfalls repliziert werden. Signifikant höhere Werte wurden innerhalb der kognitiven und der verhaltensnahen Komponente von Lehrkräften erzielt, die eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufweisen. Im Sinne Banduras (1994, 1997a, 1997b) könnte sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung positiv auf die Zielsetzung einer Lehrkraft auswirken, überhaupt in inklusiven Settings arbeiten zu wollen und im Zuge dessen auch bereit dazu zu sein, komplexere Anstrengungen auf sich zu nehmen, um bestimmte Ziele, auch nach Rück-

schlagen, zu erreichen. Weiter geht das Konzept der Selbstwirksamkeit davon aus, dass Menschen mit einer hohen Überzeugung in diesem Bereich auch auf einer affektiv-emotionalen Ebene eher dazu bereit sind, eine höhere Belastung auf sich zu nehmen und im Stande dazu sind, ein gewisses Stress-Level auszuhalten. Dies deckt sich mit den signifikant höheren Einschätzungen innerhalb der Subskala zur persönlichen Bereitschaft. So könnte daraus gefolgert werden, dass niedrige Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeit maßgeblich dazu beitragen, dass sich Lehrkräfte nicht in der Lage dazu sehen, inklusive Bildungsangebote in die eigene Unterrichtspraxis zu implementieren. Diese Vermutung deckt sich auch mit den Ergebnissen, die im Rahmen der affektiven Komponente gefunden werden konnten. So formulieren etwa doppelt so viele Lehrkräfte, die ihre Selbstwirksamkeit hoch einschätzen, die Erwartung, dass sich Inklusion positiv auf sie selbst und den Unterricht auswirken wird. Die Vorteile und Chancen von Inklusion scheinen für diese Gruppe demnach vermehrt im Vordergrund zu stehen.

Ein weiterer Forschungsbereich widmete sich der Frage, inwiefern die Einschätzung der Inklusion von *Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen* in Abhängigkeit der bereits besprochenen Aspekte variiert. Generell konnte gezeigt werden, dass die Einstellung zu Inklusion maßgeblich von der Art der Behinderung abhängt. Während sowohl die inklusive Beschulung eines hochbegabten Kindes mit einer Verhaltensauffälligkeit als auch eines Kindes mit einer Lernbehinderung signifikant positiver eingeschätzt wird als die Inklusion eines Kindes mit einer Sehbeeinträchtigung, ergeben sich die signifikant niedrigsten Werte hinsichtlich eines Kindes mit einer schwer-mehrfachen Behinderung. Dies könnte damit zusammenhängen, dass im Falle einer Sinnesbeeinträchtigung bzw. einer schweren geistigen Behinderung die technischen bzw. die didaktischen Anpassungen des bisherigen Unterrichtsgeschehens deutlich komplexer eingeschätzt werden und daher mit einem größeren persönlichen Aufwand verbunden werden. In den spezifischen Analysen zeigte sich, dass innerhalb aller vier Fallbeispiele signifikant positivere Werte von Lehrkräften, die an Sonderschulen tätig sind, die Erfahrung mit Menschen mit Behinderung haben, die themenspezifische Fortbildungen besucht haben und/oder die eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufweisen, erreicht werden. Somit stützt dieses Ergebnis auch die bereits dargestellten Vermutungen, dass sich sowohl das vorliegende Wissen um Phänomene und Facetten von Behinderung als auch die aus- bzw. fortbildungsbedingte handlungsbezogene Kenntnis von konkreten Umsetzungsmöglichkeiten in der inklusiven Praxis positiv auf die Bewertung inklusiver Maßnahmen auswirkt. Darüber hinaus scheint

auch in diesem Kontext die Zuversicht in die eigenen Kompetenzen eine bedeutsame Rolle zu spielen.

Das bereits in Kapitel 2.2.5 dargestellte Phänomen, dass eine Diskrepanz zwischen der fremdbezogenen Einstellung zu Inklusion und der selbstbezogenen konkreten Verhaltensbereitschaft, diese auch in die Tat umzusetzen, besteht, findet sich ebenfalls in der vorliegenden Untersuchung. Hier konnten weitere Anhaltspunkte zur Stärkung dieser Vermutung gefunden werden. Die Analyse der gruppenunabhängigen Bewertung der kognitiven und der verhaltensbezogenen Komponente innerhalb der Gesamtstichprobe ergibt signifikante Unterschiede. So bewerten die befragten Lehrkräfte die fremdbezogene kognitive Komponente signifikant positiver als ihre eigene Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion. Mögliche Gründe für diese Diskrepanz könnten aus der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991) abgeleitet werden (siehe Kapitel 2.2.2). Bezogen auf die Implementierung und Umsetzung inklusiver Bildungssettings können demnach die Einstellung zum Verhalten, die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle als maßgeblich angesehen werden (siehe Abbildung 36).

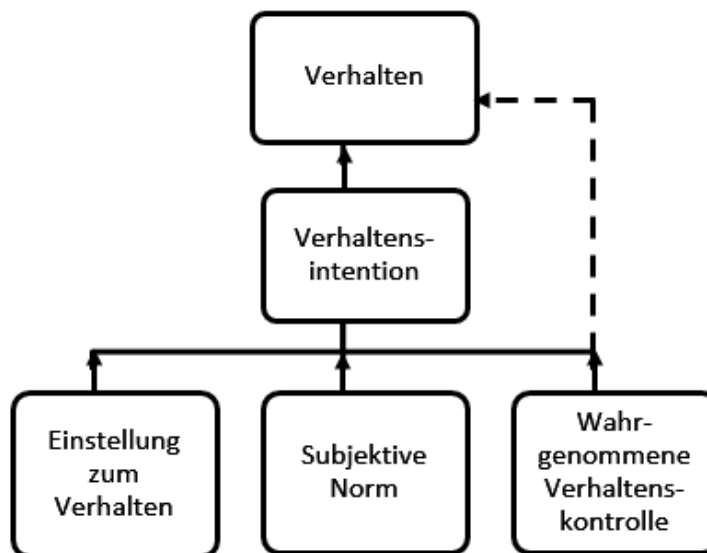


Abbildung 36: Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen, 1991 (eigene Abbildung).

Die Einstellung zum Verhalten (= Umsetzung von Inklusion), die in der vorliegenden Studie mit der kognitiven Komponente der Skala EFI-L gleichgesetzt werden kann, wird von den meisten Befragten im Allgemeinen als leicht positiv (siehe Kapitel 5.6) angegeben. Im Hinblick auf die subjektive Norm wird der Implementierung von Inklusion zuletzt durch die Ratifizierung der

UN-BRK durch die Bundesrepublik Deutschland zudem auch eine klare gesellschaftliche Positionierung und Befürwortung zugesprochen. Die Stolpersteine scheinen demnach im Bereich der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zu liegen. Darauf deuten die eher negativen Werte innerhalb der verhaltensbezogenen Komponente hin. Die konkrete Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion, die in der Subskala über die eigene Kompetenzeinschätzung und das Belastungsempfinden abgebildet wird, wird eher negativ bewertet. So scheinen sich Lehrkräfte nicht in der Lage dazu zu fühlen, das erforderliche Verhalten auch tatsächlich umsetzen zu können. Es könnte daher vermutet werden, dass die wahrgenommene Verhaltenskontrolle von negativen Kompetenzeinschätzungen und zu hohen Belastungsempfindungen überlagert wird und somit die Verhaltensintention bzw. die Bereitschaft und darüber hinaus auch das tatsächliche Verhalten nachteilig beeinflusst wird. Eine Stärkung der Verhaltenskontrolle stellt damit in logischer Konsequenz eine Schlüsselaufgabe dar, die es zu bearbeiten gilt. Vertiefende Überlegungen hierzu werden in Kapitel 6.5 angestellt.

6.4 Strukturgleichungsanalytische Untersuchung der Einstellung zu Inklusion

Aufgrund der in Kapitel 2.2 dargestellten messmethodischen Forschungslücken widmete sich der fünfte Untersuchungsschwerpunkt der strukturgleichungsanalytischen Identifikation, Untersuchung und Interpretation zentraler Zusammenhänge der Einstellung und verschiedener exogener Variablen. Innerhalb dieser Analysen erfolgte ein dezidierter Abgleich des theoretisch fundierten Hypothesensystems mit dem empirisch erhobenen Datenmaterial.

Die regressionsanalytischen Vorarbeiten ergaben, dass sich, in Übereinstimmung mit den Studien von Avramidis et al. (2000) und Ahmmed et al. (2012), keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Alter nachweisen lassen. Auch das Geschlecht (Boyle et al., 2013) trägt nicht zur Vorhersage der Einstellung bei. Dass sich darüber hinaus auch hinsichtlich der Berufserfahrung der Befragten keine signifikant prädiktiven Zusammenhänge ergaben, steht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Avramidis und Kalyva (2007), Alghazo und Naggat Gaad (2004) und Sermier Dessemontet et al. (2011), deckt sich aber mit der Studie von Ahmmed et al. (2012). Zu vermuten wäre, dass sich die Anforderungen, die inklusiver Unterricht mit sich bringt, weder durch die (allgemeine) Unterrichtspraxis noch durch die zeitliche Nähe zur (allgemeinen) Hochschulausbildung relativieren lassen und sich daher keine signifikanten Zusammenhänge für die Länge bzw. Kürze der Berufserfahrung ergeben. Darüber hinaus ergaben

sich auch für die Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu geben, keine signifikanten Zusammenhänge.

Die strukturgleichungsanalytische Modellierung zeigt sehr deutliche Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung der beiden Aspekte *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* und *Besuch themenspezifischer Fortbildungen* auf. Das theoretisch und sachlogisch begründete Hypothesensystem konnte durch das empirische Datenmaterial bestätigt werden. So stehen beide Aspekte in einem direkten signifikanten Zusammenhang mit den fremdbezogenen Einschätzungen innerhalb der kognitiven Komponente („Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ und „Soziale Inklusion im Unterricht“). Auch für die selbstbezogene Einstufung der verhaltensnahen Komponente („Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“) zeigen sich deutliche, signifikante Effekte. Mit den vorliegenden Analysen kann somit nachgewiesen werden, dass sowohl die auf die Schülerschaft bezogene Einschätzung der leistungs- und sozialorientierten Auswirkungen von Inklusion als auch die selbstbezogene Bereitschaft zur Umsetzung derselben in einem signifikanten Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Teilnahme an themenspezifischen Fortbildungen stehen. Diese weiterführenden Analysen stärken damit weiter die Annahme, dass Vertrauen in die eigenen berufsbezogenen Kompetenzen, optimistische Fähigkeitserwartungen und Zuversicht in den erfolgreichen Umgang mit Belastungssituationen die fremdbezogenen und insbesondere auch die selbstbezogenen Einschätzungen positiv begünstigen. Darüber hinaus wird wiederum die Bedeutung von Fortbildungsmaßnahmen unterstrichen, die zur Stärkung der individuellen didaktischen und pädagogischen Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität beitragen können (Lenschow, 2015).

Die Erkenntnisse von Loreman et al. (2013), die einen Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungen und/oder vorliegender Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung nachweisen konnten, wurden innerhalb der Strukturgleichungsanalyse ebenfalls repliziert. Der signifikante, wenn auch schwache Effekt könnte darauf hindeuten, dass die Beschäftigung mit behinderungs- und inklusionsspezifischen Themen die berufsbezogene Selbstwirksamkeit positiv begünstigt. Denkbar wäre zudem auch, dass dadurch die allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich der Spezifika inklusiven Unterrichts ausdifferenziert wird.

Für den Aspekt *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen* ergeben sich weniger eindeutige Befunde. Während der Aspekt mit der selbstbezogenen, verhaltensnahen Komponente in

einem signifikant bedeutungsvollen Zusammenhang steht, ergeben sich für die fremdbezogene Einschätzung des leistungsorientierten Faktors zwar signifikante aber eher schwache Effekte. Mit dem fremdbezogenen Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“ bestehen keine signifikanten Zusammenhänge. Diese Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass sich vorliegende Erfahrungen stärker auf der persönlichen, intraindividuellen Ebene bemerkbar machen und dazu beitragen, die eigenen Kompetenzen aber auch Schwachstellen zu entdecken und zu reflektieren. Einsichten auf der interindividuellen Ebene, die sich auf andere Personen beziehen, scheinen demnach eher in einem weniger bedeutungsvollen Zusammenhang zu stehen.

Die Strukturgleichungsmodellierung stellte zudem ebenfalls den eher geringen Effekt vorliegender *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen/inklusiven Settings* für die Einschätzung der fremdbezogenen, kognitiven Komponente heraus. Derartige Erfahrungen stehen lediglich in einem – wenn auch signifikanten – so doch eher schwachen Zusammenhang mit der Einstufung des selbstbezogenen Faktors der persönlichen Bereitschaft. Dieses Ergebnis steht in einem deutlichen Widerspruch zu zahlreichen Studienerkenntnissen und unterschiedlichsten Theorien der Einstellungsforschung (siehe Kapitel 2.2). In Anlehnung an Praisner (2003) wäre denkbar, dass innerhalb dieser Erfahrungen keine ausreichend differenzierte und umfangreiche Auseinandersetzung mit der integrativen/inklusiven Praxis ermöglicht werden konnte und eine Reflexion und Evaluation der erlebten Prozesse nicht gegeben war.

Der Aspekt der *Schulart* wurde über die mehrgruppenanalytische Modellierung der Strukturgleichung untersucht. In einem ersten Schritt konnte gezeigt werden, dass die erarbeitete Modellstruktur sowohl für die Gruppe der Lehrkräfte an Grund- als auch an weiterführenden Schulen gleichermaßen gültig und sinnvoll ist. Die inhaltliche Betrachtung zeigt, dass die *Selbstwirksamkeit* – bei ansonsten identischen Ergebnissen – bei Grundschullehrkräften in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem fremdbezogenen Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ steht. Dies gibt Hinweise darauf, dass innerhalb dieser Gruppe die Möglichkeiten der Leistungsentwicklung der Schülerschaft in inklusiven Settings unabhängig von der persönlichen Zuversicht in die eigenen beruflichen Kompetenzen und Fähigkeiten bewertet werden. Der Fokus innerhalb der Subskala liegt verstärkt auf der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung. Dies wirft die Frage auf, ob Grundschullehrkräfte ihre eigenen Möglichkeiten der Einflussnahme auf die leistungsbezogene Entwicklung dieser

Schülerschaft als zu begrenzt wahrnehmen. Denkbar wäre des Weiteren auch, dass sie diese Aufgabe nicht in ihrem persönlichen Aufgabenspektrum verorten.

Innerhalb der Gruppe der Grundschullehrkräfte zeigt sich zudem auch, dass der *themenspezifische Besuch von Fortbildungen* in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Einschätzung des fremdbezogenen Faktors „Soziale Inklusion im Unterricht“ steht. Eine Vermutung hierfür wäre, dass diese Dimension von Inklusion bisher in den Fortbildungen vernachlässigt wurde. Belegt wird dies durch eine inhaltliche Auswertung der Fortbildungsangebote des Staatlichen Schulamtes Mannheim. Sie ergibt eine klare Konzentration der inklusionsspezifischen Fortbildungen auf praktische Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung¹⁶. Da die Werte der betreffenden Subskala bei Lehrkräften an Grundschulen jedoch deutlich im positiven Bereich liegen, wäre auch denkbar, dass die Kompetenzerwartungen hinsichtlich der Unterstützung eines positiven sozialen Miteinanders unabhängig von Fortbildungen schon sehr stark ausgeprägt sind.

In Abweichung zur Gesamtstichprobe lässt sich bei Lehrkräften an weiterführenden Schularten kein signifikanter Zusammenhang zwischen vorliegenden *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* und der Einschätzung des Faktors „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ identifizieren. Derartige Erfahrungen innerhalb dieser Teilgruppe wirken sich zwar auf die selbstbezogene Bewertung der eigenen Bereitschaft, nicht aber auf die fremdbezogene Einschätzung der leistungsbezogenen Auswirkungen inklusiven Unterrichts aus. Dies könnte dafür sprechen, dass – wie bereits weiter oben erwähnt – derartige Erfahrungen eher neue Erkenntnisse hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und Schwierigkeiten im Umgang mit Menschen mit Behinderung, weniger aber weitreichende Einsichten in die Leistungsentwicklung dieser Schülerschaft eröffnen.

6.5 Implikationen für die Implementierung schulischer Inklusion in der Praxis

In der vorliegenden Untersuchung konnte in einem mehrdimensionalen Design aufgezeigt werden, dass bestimmte Aspekte in einem bedeutsamen Zusammenhang mit der Einstellung und insbesondere der Bereitschaft zur Umsetzung von schulischer Inklusion stehen. Im Folgenden sollen daher im Kontext dieser Aspekte Implikationen für die Implementierung von

¹⁶ Siehe hierzu: <http://lehrerfortbildung-bw.de/fortbildungen/uebersicht.html> [14.03.2015]

inklusive Bildungssettings dargestellt werden. Wegen der hohen Relevanz für die Praxis erfolgt eine schwerpunktmäßige Betrachtung der inhaltlichen Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten.

Diese praxisrelevanten Implikationen entsprechen den in der UN-BRK geforderten Auflagen (Artikel 24, Absatz 4) und ergänzen und konkretisieren die bereits geplanten schulgesetzlichen Änderungen (Kapitel 2.1.3) mit Blick auf die bedürfnisgerechte Unterstützung von Lehrkräften.

6.5.1 Adäquate themenspezifische Fortbildungen anbieten

In Kapitel 5 wurde evident, dass der Besuch von Fortbildungen überaus bedeutsam für die Einstellung und die Bereitschaft zu Inklusion ist. Aus den erarbeiteten theoretischen Hintergründen und den Ergebnissen der unterschiedlichen Analysen lassen sich für deren konkrete Ausgestaltung einige wichtige Hinweise und Anregungen ableiten. Diese könnten sowohl für Lehrkräfte bei der Auswahl spezifischer Angebote als auch für Schulleitungen und Schulverwaltungsbehörden bei der Konzeptionierung konkreter Fortbildungen eine wichtige Grundlage bieten.

6.5.1.1 Themenspezifische Relevanz steigern

Um die Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen positiv zu unterstützen, sollte die spezifische Relevanz des Themas Inklusion für Lehrkräfte verdeutlicht werden. Als orientierende Anhaltspunkte können in diesem Zusammenhang das Elaboration-Likelihood-Modell (Petty & Cacioppo, 1986) bzw. das heuristisch-systematische Modell (Chaiken & Eagly, 1989) dienen (siehe Kapitel 2.2.4). Diese Modelle betonen die Bedeutung der unterschiedlichen themenspezifischen Motivation von Lehrkräften. Wenn ein gewisser Informationsbedarf vorliegt, ist die Wahrscheinlichkeit relativ hoch, dass diese Lehrkräfte auch motiviert und in der Lage dazu sind, themenspezifische Informationen und Argumente zu sammeln. Ist dies der Fall, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit die – von Petty und Cacioppo in deren Modell ausgewiesene – zentrale Route gewählt. Lehrkräfte setzen sich in diesem Stadium mit der Information kritisch auseinander und wägen die zur Verfügung stehenden Fakten gegeneinander ab. Die Anregung derartiger Prozesse ist, unabhängig von der spezifischen Thematik, innerhalb jeder Fortbildung äußerst wünschenswert. Einstellungen, die auf diesem Wege gebildet werden, sind meist differenzierter und fachlich fundierter als auf dem peripheren Weg gebildete Einstellun-

gen. Liegt jedoch kein Informationsbedürfnis vor und sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur wenig motiviert, die angebotenen Informationen zu verarbeiten, kann in der Regel keine sinnvolle Auseinandersetzung mit einem Thema erfolgen. Eine solche Situation droht vor allem dann, wenn Lehrkräfte sich von inklusionsspezifischen Themen überrannt und überfordert fühlen. In Anlehnung an das Modell der kognitiven Reaktionen (Greenwald, 1968) gilt es in solchen Situationen das ‚aktive Denken‘ der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anzuregen. Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen auf inklusiven Unterricht sollen kognitive Reaktionen und Gedanken bei Lehrkräften angeregt und aktiv generiert werden. Wenn es auf diese Weise gelingt die Personen im Rahmen der Fortbildung dazu anzuregen, eine eigene Sichtweise auf Inklusion zu entwickeln, gewinnt das Thema an persönlicher Relevanz. Auf diese Weise gelangt Inklusion in den eigenen Interessenshorizont und es wird eine gewisse Motivationsbasis geschaffen, sich im weiteren Verlauf mit der Thematik auseinanderzusetzen. Zur konkreten Umsetzung könnten beispielsweise die in der vorliegenden Arbeit generierten Kategorien der affektiven Komponente genutzt werden. Insbesondere emotional-affektive Aspekte besitzen stark auffordernden Charakter und sind somit geeignet, persönlich besonders relevante Perspektiven innerhalb des Themenfeldes aufzuzeigen. Mit diesem Vorgehen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte bereit und motiviert dazu sind, sich – mit den Begrifflichkeiten des Elaboration-Likelihood-Modells gesprochen – auf dem zentralen Weg der Informationsverarbeitung mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen.

Das Elaboration-Likelihood-Modell betont die Bedeutung der eigenaktiven Reflexion innerhalb der Einstellungsgenerierung. In Bezug auf die individuellen Reflexionsprozesse lassen sich relevante Bereiche für Fortbildungen auch im Rahmen der Theorie der kognitiven Dissonanz (Kapitel 2.2.4) generieren. Neben den konsonanten Kognitionen, die im Einklang mit anderen Kognitionen oder dem aktuell gezeigten Verhalten stehen, ist es insbesondere im Hinblick auf inklusive Bildungsprozesse durchaus denkbar, dass Lehrkräfte auch dissonante Kognitionen identifizieren, die ein anderes Verhalten ihrerseits als plausibel und begründbar erscheinen lassen. Mit Blick auf die Voraussetzungen von Lehrkräften sind Ursachen für dissonante Kognitionen möglicherweise in der Ausbildung für die Arbeit in einem gegliederten Schulsystem begründet. Lehrkräfte wählen bereits bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums ihren späteren Arbeitsschwerpunkt aus verschiedenen schulartenbezogenen Studiengängen. So entscheiden sie sich – bisher bewusst – für oder gegen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

mit Behinderung. Insbesondere zukünftige Lehrkräfte an Regelschulen werden für den Unterricht in (vermeintlich) homogenen Lerngruppen und dessen allokatrischer Funktion ausgebildet und weder durch das Studium noch durch alltagspraktische Erfahrungen adäquat auf den Umgang mit Heterogenität vorbereitet. Verbunden mit der gesellschaftlichen Erwartung und dem berufsbezogenen Druck, sich im Zuge der Umsetzung der UN-BRK auf eine veränderte Schülerschaft und neue Schultypen (z.B. Gemeinschaftsschulen) einzulassen, wird das Entstehen dissonanter Kognitionen begünstigt. Je höher der Anteil an dissonanten Kognitionen ist, desto größer ist der Druck, der auf die betroffenen Lehrkräfte wirkt. Durch die Thematisierung und Reflexion dieser Dissonanzen innerhalb von Fortbildungen kann die notwendige Ausbalancierung der bestehenden Widersprüche unterstützt werden. Zudem spielen auch die individuellen Faktoren jeder einzelnen Schule eine große Rolle und können darüber hinaus zu einer großen Diskrepanz zwischen der allgemeinen und der spezifischen Einstellung zu Inklusion führen (Kunter & Pohlmann, 2015).

6.5.1.2 Professionelle Handlungskompetenzen durch die Thematisierung inklusionsspezifischer Charakteristika stärken

Innerhalb von Fortbildungen könnten inklusionsbedingte Herausforderungen auch entlang der Perspektive der Diffusionstheorie beleuchtet werden. In diesem Kontext eignen sich die von Rogers (2003) unterschiedenen fünf innovationsspezifischen Charakteristika hervorragend, um sich der Umsetzung von schulischer Inklusion aus verschiedenen Blickwinkeln zu nähern. Ein Schwerpunkt in der Konzeptionierung von Fortbildungen könnte demnach die Thematisierung des ‚relativen Mehrwerts‘ von inklusiven Unterrichtssettings sein. Nach Jordan et al. (2009), Kracke (2014) und Werning (2013) wirken sich differenzierte Lernangebote und individualisierte Unterrichtsarrangements positiv auf alle Schülerinnen und Schüler aus und tragen somit zu einer Qualitätssteigerung bei. Durch die vertiefende Beschäftigung mit Konzeptionen für den Unterricht in heterogenen Gruppen können Lehrkräfte ihr didaktisches und pädagogisches Repertoire und ihre Methodenkompetenz erweitern (Lenschow, 2015). Diese Chancen zur Stärkung der professionellen Handlungskompetenzen sollten in Fortbildungen konturiert herausgearbeitet werden.

Ausschlaggebend für die Bewertung der ‚Kompatibilität‘ einer Innovation sind insbesondere die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten zur Umsetzung dieser (Rogers, 2003). Da, wie bereits erwähnt, Lehrkräfte an Regelschulen meist nur unzureichend auf die Arbeit mit heterogenen

Lerngruppen und speziell mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung vorbereitet werden, sollte dieses innovationsspezifische Charakteristikum besondere Beachtung finden. Fortbildungen, die praktische Fähigkeiten für die Vorbereitung und Umsetzung hoch differenzierter Lernangebote bieten, könnten zu einer Steigerung der individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte beitragen und somit die Kompatibilität inklusiver Bildungsprozesse positiv begünstigen. Hierbei gilt es, die fachdidaktischen Inhalte mit (sonder-)pädagogischen Perspektiven zu verbinden und an sach-, fach- und schülerspezifischen Themen anzuknüpfen.

Eng mit der wahrgenommenen Kompatibilität verbunden ist die ‚Komplexität‘ der umzusetzenden Innovation (Rogers, 2003). Nicht nur aufgrund der begrifflichen Unschärfe des Konstrukts und der widersprüchlichen Vorstellungen zu einer möglichen inklusiven Zielperspektive (Kapitel 2.1), sondern auch wegen der mannigfaltigen Umsetzungsformen und der hohen Anforderungen an die Kompetenz der Lehrkräfte muss schulische Inklusion als äußerst komplexe Herausforderung bezeichnet werden. Dieser Komplexität könnte innerhalb von Fortbildungen mit der Vermittlung von Wissen und dem Bereitstellen von bedürfnisgerechten Informationen begegnet werden (Fullan, 2007). Hier würde sich eine Zweiteilung, einerseits in begriffstheoretisches Wissen über schulische Inklusion und andererseits in beispielhafte Anwendungsmöglichkeiten in Form von *best-practice*-Beispielen, anbieten (Batsiou et al., 2008; Ghazizadeh et al., 2006; Kim et al., 2005; Kurniawati et al., 2014). Der Reduktion der inklusionsbezogenen Komplexität wäre zudem auch eine klare Linie von Seiten der Schulbehörden dienlich. Transparente Regelungen und verlässliche Ressourcenzuweisungen könnten dazu beitragen, dass die konkrete Umsetzung von inklusiven Bildungsansprüchen erleichtert wird und eher zu bewältigen ist.

Innovationen, die eine gewisse ‚Erprobungsmöglichkeit‘ bieten, haben nach Rogers (2003) eine größere Chance vom zukünftigen Nutzer angenommen zu werden. Diese Ausgangsthese wird zum einen durch den themenspezifischen Forschungsstand (Kapitel 2.2) als auch durch die Ergebnisse (Kapitel 5) dieser Arbeit unterstützt. Vorliegende Erfahrungen, die sich auf Menschen mit Behinderung oder auf die Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings beziehen, haben sich insbesondere für die persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht als bedeutsam erwiesen. Die eigene Erprobung könnte daher im Rahmen von Hospitationsmöglichkeiten in bereits eingerichteten inklusiven Settings und damit verbundenen Trainingsmög-

lichkeiten ermöglicht werden. Darüber hinaus ist denkbar, über den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus der Sonderpädagogik eine Annäherung an das Themenfeld Behinderung mit weiteren relevanten Anknüpfungspunkten einzuleiten.

Als letztes innovationsspezifisches Charakteristikum begünstigt die ‚Beobachtbarkeit‘ einer Neuerung deren Umsetzung (Rogers, 2003). Dieser Aspekt erweitert die personenbezogene Perspektive um den Blick auf strukturelle Prozesse innerhalb der Schule vor Ort. So könnten sich Fortbildungen mit diesem Schwerpunkt gezielt an Schulleitungen und deren Rolle bei der Implementierung von schulischer Inklusion richten. Einen Prozess beobachtbar zu machen, bedeutet ihn entlang von spezifischen transparenten Kategorien zu diskutieren und zu evaluieren. Dies setzt eine intensive konzeptionelle Vorarbeit und eine durchgängige Begleitung der Prozesse voraus. Für eine sinnvolle Begleitung inklusiver Entwicklungen könnten Schulleitungen adäquate Unterstützungsmöglichkeiten beispielsweise in Form von Supervision oder fallbezogener Beratung organisieren und koordinieren. Eine kontinuierliche Evaluation zwischen den an der Umsetzung von schulischer Inklusion Beteiligten gewährleistet zudem die Nachvollziehbarkeit und die Beobachtbarkeit von Erfolgen, wie auch von etwaigen Schwierigkeiten. Durch den transparenten und nachvollziehbaren Umgang mit schulischen Entwicklungsprozessen könnten sich zudem auch Lehrkräfte angesprochen fühlen, die inklusiven Settings bisweilen eher zurückhaltend gegenüber standen. Positive Beispiele an der eigenen Schule vor Ort und Rollenvorbilder innerhalb von Kollegien begünstigen die eigene Bereitschaft positiv (Kim et al., 2005).

6.5.1.3 Personenspezifische Eigenschaften berücksichtigen

Berücksichtigt man mit Blick auf die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem die personenspezifischen Eigenschaften, ergeben sich weitere Anhaltspunkte für die inhaltliche Gestaltung von Fortbildungen. Generell ist davon auszugehen, dass das Selbstverständnis der Lehrkräfte, die individuelle Innovationsbereitschaft und das Interesse an der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Profession und beruflichen Identität wichtige Merkmale sind, um Lehrkräfte konkret für die Partizipation an Innovationsprozessen zu gewinnen (Dimai, 2012). In Anlehnung an das integrative Innovationsentscheidungsmodell (Kapitel 2.3) lassen sich insbesondere diejenigen Bereiche auffächern, die die Entstehung etwaiger Innovationsbarrieren begünstigen können. Durch die rechtliche Verankerung von Inklusion im Bildungssystem wird gesetzlich,

aber auch gesellschaftlich ein gewisser Innovationsdruck auf Lehrkräfte ausgeübt. Die Umsetzung erfolgt demnach nicht auf einer freiwilligen Basis; genau genommen besteht keine Möglichkeit, sich als Lehrkraft für oder gegen Inklusion zu entscheiden. Eine hohe Zufriedenheit mit dem bisherigen, eher segregativen Zustand, mangelnde Einsichten in die Vorzüge von inklusiven Bildungssettings und eine als mangelhaft empfundene Unterstützung bei der Umsetzung könnten ausschlaggebende Faktoren sein, die eine Implementierung erschweren. Wird nicht mit geeigneten Maßnahmen den Formen von passivem und aktivem Widerstand entgegen gewirkt, kann es zu einer nur schwer überwindbaren Manifestation der Ablehnung von Inklusion kommen. Entscheidend sind nach Talke und Heidenreich (2014) die beiden ersten Phasen innerhalb des Innovationsentscheidungsmodells, die Phase der Kenntnisnahme und der Meinungsbildung (Kapitel 2.3). Durch die Bereitstellung von sachlichen und vor allem konkreten Informationen zum Themenbereich Inklusion könnten diese Phasen positiv unterstützt werden. Eine möglichst frühe Einbindung aller Organisationsmitglieder in die konkrete Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote vor Ort könnte einen weiteren Anhaltspunkt zur Reduktion von ablehnenden Tendenzen markieren.

In der vorliegenden Studie wurden deutliche Hinweise auf bestehende gruppenbezogene Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen und der damit zusammenhängenden untersuchten Aspekte identifiziert. Diese Unterschiede könnten darauf hindeuten, dass Fortbildungen schulartspezifisch angeboten werden sollten. Im Sinne einer multiprofessionellen Vernetzung und eines interdisziplinären Austausches wäre jedoch auch das Gegenteil denkbar und anzuraten. Insbesondere sind daher Fortbildungen, die schulspezifisch für die jeweiligen Kollegien und Teams angeboten werden und auf deren konkrete Bedürfnisse ausgelegt sind, im Hinblick der dargestellten Ergebnisse zu empfehlen.

6.5.1.4 Behinderungsspezifische Aspekte reflektieren

Aufgrund der Erkenntnisse zu den unterschiedlichen Einschätzungen von inklusiven Bildungsangeboten in Abhängigkeit der jeweiligen Behinderung könnte ein weiterer Fokus von Fortbildungsveranstaltungen auf der Reflexion behinderungsspezifischer Aspekte liegen. So könnten beispielsweise Möglichkeiten der technischen und baulichen Anpassung des Schul- und Klassenraumes (Nutzung von FM-Anlagen, Verwendung von Computern mit Braillezeilen, Bildschirmlesegeräten und Vergrößerungssoftware, Einbau von Rampen und behindertengerech-

ten WC-Anlagen usw.) thematisiert werden. Des Weiteren sollten auch didaktische Konzeptionen für den Unterricht in heterogenen Gruppen berücksichtigt und mit Blick auf die Bedürfnisse der teilnehmenden Lehrkräfte auf deren Eignung geprüft werden.

6.5.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken

Neben dem Besuch von themenspezifischen Fortbildungen hat sich auch die *Selbstwirksamkeit* als elementarer Aspekt herausgestellt, der mit der Einstellung und Bereitschaft in einem signifikanten Zusammenhang steht. Im Hinblick auf die Implementierung schulischer Inklusion stellt die optimistische Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine Grundbedingung dafür dar, dass Anforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer durchgesetzt werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Zur Stärkung und Unterstützung positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lassen sich demnach unterschiedliche Ansatzpunkte identifizieren. So spielen (1) eigene Erfahrungen eine überaus bedeutsame Rolle. Wenn Lehrkräfte die Möglichkeit haben, sich in unterschiedlichen Situationen selbst auszuprobieren und dabei Beratungsangebote in Anspruch zu nehmen, werden Erfolgs- und damit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen positiv angeregt. Durch zuvor erarbeitete Nahziele, die anschließend reflektiert, interpretiert und evaluiert werden, können die gemachten Erfahrungen zudem differenzierter verarbeitet und analysiert werden. Darüber hinaus sollten neben Erfahrungsmöglichkeiten auch adäquate Bewältigungsstrategien vermittelt werden, auf die nach Bedarf zurückgegriffen werden kann. Zur Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind zudem (2) Verhaltensmodelle von großem Nutzen. Unter diesem Gesichtspunkt ist beispielsweise das sich-selbst-enthüllende-Bewältigungsmodell (Schwarzer & Jerusalem, 2002) zu nennen. Lehrkräfte, die bereits kompetent in inklusiven Settings agieren, könnten durch den transparenten Umgang mit Problemen als derartige Bewältigungsmodelle dienen. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass diese Lehrkräfte deutlich kommunizieren, wie sie mit unterschiedlichen Schwierigkeiten umgehen und wie sie die einzelnen Schwierigkeitselemente durch Selbstregulation überwinden. Weiterhin kann die Selbstwirksamkeit durch ein (3) individuelles Coaching insbesondere in schwierigen Situationen, z.B. durch Beratung, Supervision oder Fallarbeit positiv begünstigt werden.

Neben der individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung spielt auch zunehmend die gruppenbezogene, kollektive Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle. Insbesondere bei der Implementierung inklusiver Bildungsmaßnahmen geht es darum, überindividuelle Überzeugungen der

Handlungskompetenz einer Gruppe zu konzeptualisieren und als handlungsfähig einzuschätzen. Kollektive Selbstwirksamkeit bezieht sich dabei nicht nur auf die Überzeugung von der eigenen Kompetenz oder der Kompetenz anderer Gruppenmitglieder bei der Lösung einer schwierigen gemeinsamen Aufgabe. Es geht vielmehr um die Einschätzung der gruppenbezogenen Selbstwirksamkeit, die sich aus der Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen zu einem gemeinsamen Wirkungspotenzial ergibt (Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002). So sollte auch die jeweilige gruppendynamische Disposition innerhalb eines Kollegiums in den Blick genommen werden und durch schulinterne Angebote unterstützt werden.

6.5.3 Strukturelle Unterstützungsmöglichkeiten erarbeiten

Nach Altrichter und Posch (1996) wird eine pädagogische Innovation als soziale Aktivität gekennzeichnet, die Veränderungen innerhalb der vier Bereiche *Praktiken, zugrundeliegendes Wissen und Einstellungen, materielle Aspekte* und *organisationale und soziale Strukturen* bedingt. Neben den beiden Bereichen der Praktiken und der Einstellungen, die bereits detailliert diskutiert wurden, wird durch die beiden Dimensionen der materiellen Aspekte und der organisationalen bzw. sozialen Strukturen zudem der Blick auf die Schulleitungen und die Verwaltungsbehörden geschärft. Während Lehrkräfte auf der Mikroebene (Dimai, 2012) für die unmittelbare praktische Umsetzung verantwortlich sind, ergeben sich durch die Innovation „Inklusion“ für die beiden genannten Instanzen andere Aufgabenschwerpunkte auf der Meso- und Exoebene. Hierunter fallen beispielsweise die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Vermittlung angepasster Fortbildungsangebote und Hospitationsmöglichkeiten sowie die Einrichtung von Kooperationszeiten. Auch die Zusammenarbeit von Schulleitungen mit kommunalen Trägern und staatlichen Verwaltungsbehörden, die für regionale Richtlinien, Fördergelder, Weiterbildungen und die Gesetzgebung zuständig sind, ist ein zentrales Element einer nachhaltigen Implementation (Fullan, 2007). Insbesondere mit Blick auf die baden-württembergische Perspektive (Kapitel 2.1.3) ist in diesem Zusammenhang eine schnelle und adäquate gesetzliche Regelung der spezifischen Umsetzungsmöglichkeiten und der Ressourcenzuweisung für schulische Inklusion unbedingt zu empfehlen.

6.5.4 Konsequenzen für die LehrerInnenbildung

Neben der bedürfnisgerechten Ausgestaltung und Konzeptionierung von Fortbildungsveranstaltungen (Kapitel 6.5.1) geben die dargestellten Erkenntnisse auch deutliche Hinweise auf die Notwendigkeit einer Anpassung der Ausbildungsinhalte. Studierende aller Lehrämter sollten bereits während ihres Studiums mit den Herausforderungen und Chancen einer veränderten Schülerschaft konfrontiert werden. Für den kompetenten und professionellen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die unterschiedlichste Lernausgangslagen aufweisen, ist das Wissen um spezifische didaktische Konzeptionen von großer Bedeutung (Lenschow, 2015). Der Erwerb von Kompetenzen im Rahmen einer inklusiven Didaktik wird beispielsweise auch im Projekt „Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ der European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2012) empfohlen. So sollten insbesondere Kompetenzen zur Reflexion, zur didaktisch-methodischen Gestaltung, zur kooperativen Zusammenarbeit und zur Diagnostik innerhalb der hochschulbezogenen Ausbildung angebahnt werden (Schuppener, 2014). Zudem erscheint eine Verzahnung von didaktischen Kompetenzen mit (sonder)pädagogischen Grundlagen, fachwissenschaftlichen Inhalten und fachdidaktischen Perspektiven als unabdingbar für eine bedarfsorientierte LehrerInnenbildung zu sein, die auf die komplexen Anforderungen im beruflichen Alltag adäquat vorbereitet.

Darüber hinaus sind die bisher weit verbreiteten getrennten Strukturen der LehrerInnenbildung der Sonder- und Regelpädagogik zu überdenken (Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Münch, 2011; Oelkers, 2013). In logischer Konsequenz erfordern die bildungs- und schulpolitischen Veränderungen im Hinblick auf eine inklusive Schule auch eine adäquate Vorbereitung im Rahmen einer inklusiven Hochschulausbildung (López-Torrijo & Mengual-Andrés, 2015). Eine weitere Entwicklungsperspektive könnte daher die Stärkung der interprofessionellen Kooperation zwischen Sonder- und Regelpädagogik sein – sowohl bei Studierenden als auch bei Dozierenden. Zur konkreten Unterstützung dieser kooperativen Kompetenzen bieten sich zur praktischen Erprobung vor allem die schulpraktischen Studien und zur theoretischen Fundierung studiengangübergreifende Seminarkonzeptionen an.

Die eben angesprochene studiumsbegleitende Praxisphase bietet darüber hinaus verstärkt die Möglichkeit, die innovationsbedingte Erprobbarkeit von schulischer Inklusion in der Praxis zu

verorten. Insbesondere Praxisphasen an Schulen, an denen bereits inklusive Lernsettings implementiert sind, bieten wertvolle Erfahrungen für Studierende aller Lehrämter (Amrhein, 2011).

Durch die – meist unterschwellige – Verortung inklusiver Bildungssettings in der Sonderpädagogik wird zudem eine (alleinige?) Verantwortlichkeit dieser Profession für die Herausforderungen von Inklusion und deren Lösung impliziert. Diesem Missstand sollte durch die stärkere Verankerung inklusionsspezifischer Überlegungen in den Fachdidaktiken entgegengewirkt werden (Breyer & Erhardt, 2013); so wäre eine gewinnbringende Nutzung der Synergien, die sich aus dieser pädagogisch-fachdidaktischen Komposition ergeben, möglich.

Die Verankerung der diskutierten Inhalte in die jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen in Verbindung mit einer stärkeren Implementierung studiengangsübergreifender Seminarkonzeptionen könnten erste Schritte in der ausbildungsbezogenen Vorbereitung auf die Tätigkeit in inklusiven Settings darstellen.

Mit den diskutierten Implikationen für die Implementierung von Inklusion in den schulischen Sektor ist die Diskussion der vorliegenden Ergebnisse abgeschlossen. Durch die Verwendung der Skala EFI-L wurde evident, dass unterschiedliche Aspekte in einem bedeutsamen Zusammenhang mit der Einstellung und der Bereitschaft zu Inklusion stehen. Diese sollten, wie in den Implikationen aufgezeigt wurde, durch verschiedene Maßnahmen verstärkt in den Blick genommen und auf geeignete Weise unterstützt werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass das Hauptaugenmerk zwar auf Lehrkräfte gerichtet ist. Schulleitungen, kommunale Träger und staatliche Verwaltungsbehörden, die für die strukturellen und organisationalen Rahmenbedingungen verantwortlich sind, dürfen dabei aber nicht vernachlässigt werden.

7 Kritische Reflexion und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnten durch die Entwicklung und Validierung der Skala EFI-L, die multivariate Untersuchung der verschiedenen Einstellungskomponenten und die strukturgleichungsanalytische Modellierung der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten und der Einstellung zu Inklusion verlässliche Erkenntnisse gewonnen werden. Diese beziehen sich auf die Erhebung, Analyse und Interpretation der Einstellungen und darüber hinaus auf die Ableitung spezifischer Implikationen für die Implementierung inklusiver Prozesse in den Bildungssektor. Dennoch dürfen auch Limitationen der vorliegenden Studie nicht unerwähnt bleiben.

Die Daten für die Untersuchung wurden querschnittlich erhoben. Daher lassen sich keine Aussagen über tatsächlich kausal begründbare Wirkungsrichtungen machen. Wie bereits kurz erwähnt wurde, lässt sich deshalb beispielsweise nicht feststellen, ob Lehrkräfte aufgrund der Teilnahme an themenspezifischen Fortbildungen eine positivere Einstellung zu Inklusion äußern, oder ob sie – umgekehrt – aufgrund ihrer positiveren Einstellung an derartigen Fortbildungen teilnehmen. Identifiziert werden können lediglich signifikante Zusammenhänge.

Generell muss im Blick behalten werden, dass die Einstellungen in der vorliegenden Studie über explizite Selbstauskünfte in allen Skalen erhoben wurden. Aufgrund der hohen Anforderungen hinsichtlich der technischen und strukturellen Bedingungen, um Einstellungen beispielsweise im Sinne des Impliziten Assoziationstests untersuchen zu können, wurde bereits bei der Anlage des Forschungsvorhabens von der Verwendung impliziter Verfahren abgesehen. Die explizite Messung führt andererseits potenziell zu Verfälschungen, wenn sich Befragte ihrer Einstellung nicht oder nur teilweise bewusst sind (Fazio, Jackson, Dunton & Williams, 1995). In solchen Fällen könnten die jeweiligen Befragten durch die Konfrontation mit dem Einstellungsobjekt dazu motiviert worden sein, sich quasi in situ für eine Antwortalternative zu entscheiden. Problematischer wäre hingegen die ebenfalls denkbare Alternative, dass letztlich eine beliebige Antwort gewählt wurde. Ebenfalls verbunden mit der expliziten Erhebung von Einstellungen ist das Risiko der sozial erwünschten Beantwortung von Fragen (Greenwald et al., 2009; Greitemeyer, 2012; Paulhus & John, 1998). Insbesondere bei Themen, die sehr stark mit gesellschaftlichen Erwartungen und Konventionen verbunden sind, können derartige Tendenzen deutlicher in Erscheinung treten. Um dieses Problem zu umgehen, wurde

jedoch gleichzeitig die Stärke dieser Tendenz erhoben (Kapitel 4.4) und auf signifikante Zusammenhänge mit der Einstellung untersucht.

Kritisch zu hinterfragen ist zudem, in welchem Maß Vergleiche und Bezüge zu anderen Forschungsergebnissen, die ebenfalls Erkenntnisse zu Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion darstellen, möglich sind. Dies hat damit zu tun, dass sowohl das Einstellungskonstrukt unterschiedlich definiert, konzeptualisiert und operationalisiert wird (Kapitel 2.2) als auch der Begriff der Inklusion und die damit verbundene Ausgestaltung und Erwartung an inklusive Bildungssettings in verschiedenen Forschungsdesigns unterschiedlich ausgelegt wird (Kapitel 2.1).

Ein weiterer beachtenswerter Punkt betrifft die zugrundeliegende Stichprobe. Die Ausschöpfungsquote erreicht einen Wert von rund 41%. Da die Teilnahme an der Befragung freiwillig erfolgte und – bei einem zehnteiligen Fragebogen – einen gewissen Arbeitsaufwand mit sich brachte, steht zu vermuten, dass insbesondere Lehrkräfte an der Studie teilgenommen haben, die ein gewisses Mitteilungsbedürfnis hinsichtlich des Themenbereichs aufweisen. Naheliegender erscheint hierbei der Gedanke, dass diese Lehrkräfte eher extremere Positionen, negativ wie positiv, vertreten. In solche Überlegungen muss jedoch miteinfließen, dass letztlich jede Form der quantitativen Datenerhebung, sofern sie auf der Freiwilligkeit der Befragten beruht, bestimmten subjektiven Selektionsprozessen unterliegt und eine Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse somit nie möglich ist, durch größere Stichprobenumfänge aber positiv begünstigt wird. Des Weiteren ist festzustellen, dass sich die dargestellten und diskutierten Erkenntnisse nicht zuletzt aufgrund des föderal angelegten Bildungssystems in Deutschland auf Baden-Württemberg und aufgrund der Besonderheiten des Schulversuchsstatus auf die Rhein-Neckar-Region beziehen und nicht ohne weiteres auf den bundesdeutschen Raum übertragen werden können.

Auch hinsichtlich der Erhebung der affektiven Komponente des Einstellungskonstruktes muss nochmals auf das zugrundeliegende Forschungsdesign hingewiesen werden. Ausgehend von einem hypothesengenerierenden Vorgehen wurden die Einschätzungen der affektiven Komponente über freiformulierte Aussagen erhoben. Die Befragten äußerten, was ihnen spontan in der Befragungssituation einfiel. Im Rahmen dieses induktiven Designs sollten die affektiv geprägten Gedanken, die mit Befürchtungen und positiven Erwartungen assoziiert werden, nicht durch eine Auswahl bereits vorformulierter Auswahlmöglichkeiten beeinflusst werden.

Aufgrund dieser fehlenden, gemeinsamen Auswahlgrundlage können daher keine absoluten Aussagen zu den Vergleichen zwischen den unterschiedlichen Nennungen gemacht werden. Ein direkter Schluss, dass nur, weil spezifische Kategorien nicht genannt wurden, diese nicht als wichtig erachtet werden, ist somit unzulässig. Nichtsdestoweniger hat sich das gewählte Design hinsichtlich der Erhebung der affektiven Komponente bewährt. Auf diese Weise konnten Kategorien identifiziert werden, die es im Rahmen einer hypothesengeleiteten Folgestudie zu überprüfen gilt.

Auch hinsichtlich der Fallbeispiele des Fragebogens (Kapitel 4.4.2) muss eine Einschränkung beachtet werden: Im Fallbeispiel C wird die geplante Inklusion eines Kindes dargestellt, das einerseits als überaus intelligent und andererseits als aggressiv seinen Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber geschildert wird. Als problematisch hat sich hierbei die Konfundierung aus Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeit gezeigt. Auch wenn es immer mehr empirisch belegte Indizien für eine gesteigerte Prävalenz für die Kombination beider Phänomene gibt (Gauck, 2008; Greiten, 2013), hat sich die konfundierte Beschreibung als bedenklich herausgestellt. Bei der Auswertung des Fallbeispiels kann nicht klar erörtert werden, inwiefern tatsächlich die Kombination aus beiden Phänomenen von den Befragten beachtet wurde, oder ob einer der beiden Aspekte deutlich in den Vordergrund trat.

Abgesehen von den dargestellten Limitationen konnten auch einige weitere Forschungsperspektiven herausgearbeitet werden. Mit der Entwicklung und Validierung der Skala EFI-L liegt ein adäquates Forschungsinstrument vor, das über verschiedenste Verfahren hinsichtlich seiner Reliabilität und Validität überprüft wurde. Nun gilt es, diese Skala in weiteren Studien einzusetzen und zu überprüfen. An dieser Stelle würde sich sicherlich ein Einsatz, der über die Grenzen Baden-Württembergs hinaus reicht, anbieten.

Bereits mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass insbesondere die affektive Komponente des Einstellungskonstruktes noch wenig erforscht ist. Durch die hypothesengenerierenden Vorarbeiten dieser Studie würden sich daher weiterführende Forschungsarbeiten anbieten, die die ermittelten Kategorien überprüfen, überarbeiten und ergänzen. In diesem Kontext könnten darüber hinaus weitere Zusammenhänge untersucht werden, um beispielsweise das Zusammenwirken zwischen den einzelnen Komponenten des Einstellungskonstruktes und verschiedenen Variablen zu identifizieren.

Obwohl in der vorliegenden Studie viele Zusammenhänge zwischen der Einstellung und anderen Variablen beleuchtet und untersucht wurden, bleibt der Einfluss der Schulleitungen weiter ungeklärt. In ihrer Rolle als Führungskraft vor Ort und als Mittler zwischen Lehrkräften und Schulaufsichtsbehörden könnte eine besondere Schlüsselstellung für die Implementierung inklusiver Bildungssettings vorliegen, die es gilt, in den Fokus zu nehmen. In diesem Zusammenhang lohnt es sich den Blickwinkel, wie bereits angedeutet, auch auf die Erweiterung des Konzepts der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu richten. Während der individuellen Perspektive nicht zuletzt in dieser Studie eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wird, die auch durch die empirische Datenlage bestätigt werden konnte, mangelt es demgegenüber an Studien, die sich der Untersuchung der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung widmen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass insbesondere dynamische Gruppenprozesse innerhalb der jeweiligen schulischen Situation positive wie auch negative Effekte auf die Einstellung zu den Möglichkeiten inklusiver Bildung haben.

Der Fokus der Studie lag auf der Untersuchung der Einstellungen von Lehrkräften. Wie bereits in den Implikationen herausgearbeitet wurde, spielen darüber hinaus für die erfolgreiche Implementierung inklusiver Bildungssettings zukünftige Lehrkräfte, also jetzige Lehramtsstudierende eine bedeutende Rolle. Ein besonderer Blick sollte daher der Anpassung und Weiterentwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen, der Seminarkonzeptionen und der studienbezogenen Inhalte gewidmet werden. Die Anbahnung und Stärkung professioneller Kompetenzen für die Arbeit in inklusiven Settings erfordert ausgearbeitete, innovative und gleichermaßen theorie- und praxisbezogene Konzepte der Hochschulbildung.

Zuletzt sei noch ein weiteres Mal auf die Bedeutung der Erkenntnisse aus der Innovationsforschung für die Umsetzung von schulischer Inklusion hingewiesen. Die Beschäftigung mit diesem bislang eher stiefmütterlich behandelten Forschungsfeld verspricht wesentliche Erkenntnisse über den Umgang mit Bildungsinnovationen, insbesondere über den Umgang mit den in dieser Arbeit angerissenen Innovationsbarrieren, die sich im Kontext von (verordneten!) Innovationsübernahmen verstärkt ergeben können.

8 Literatur

- Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socioeconomic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 28, 366-378.
- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (3), 132-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action-control: From cognition to behavior* (S. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open University Press.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11 (1), 1-33.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The Handbook of Attitudes* (S. 173-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alghazo, E. M. & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-99.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. M. Murchison (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 789-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1996). *Mikropolitik in der Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Online verfügbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84>
- Antonak, R. F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62 (2), 139-149.
- Armitage, C. J. & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Arthur-Kelly, M., Sutherland, D., Lyons, G., Macfarlane, S. & Foreman, P. (2013). Reflections on Enhancing Pre-service Teacher Education Programmes to Support Inclusion: Perspectives from New Zealand and Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 217-233.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion. A Review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20 (2), 191-211.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011)¹³. *Multivariate Analysemethoden*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B. & Weiber, R. (2013)². *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.

- Bagozzi, R. P. & Burnkrant, R. E. (1979). Attitude organization and the attitude-behavior relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 913-929.
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39 (1), 76-87.
- Banaji, M. R. & Heiphetz, L. (2010). Attitudes. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology* (S. 353-392). Hoboken: Wiley.
- Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of self regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior* (S. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997b). Insights. Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13 (9), 4-6.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching students with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-338). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Behrisch, B. (2014). Heterogenität, Inklusion, „Behinderung“. Begriffsanalyse in den Curricula frühpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 14 (1-2). Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/208/210> [27.02.2015]
- Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (S. 191-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bendixen, L. D. & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39 (1), 69-80.
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 17-34.
- Biewer, G. (2009). *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, E., Levine, P. & Newman, L. (2005). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Blömeke, S. (2011). Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 396-411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blümke, M. (2006). Chancen und Risiken der psychologischen Diagnostik mit Impliziten Assoziations-tests (IATs). Dissertation an der Universität Heidelberg.
- Bohl, T. & Meissner, S. (Hrsg.) (2013). Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Online verfügbar unter: http://files.zukunft-esslinger-schulen-de.webnode.com/20000003006474073e1/Online_Zusammenfassung_Expertise_GMS.pdf [15.03.2015]

- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove, UK: Psychology Press.
- Booth, T. (2008). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 53-73). Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Booth, T. (2012). Der aktuelle „Index for Inclusion“ in dritter Auflage. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (S. 180-204). Weinheim, Basel: Beltz.
- Borchert, J., Goos, Ph. & Hagenhoff, S. (2003). Innovations- und Technologiemanagement: Eine Bestandsaufnahme. In M. Schumann (Hrsg.), *Arbeitsbericht Nr. 4/2003*. Online verfügbar unter: <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/Im/arbeitsberichte/2003/04.pdf> [13.02.2015]
- Bortz, J. & Döring, N. (2006)⁴. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, Ch. (2010)⁷. *Statistik*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375-397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 60-79.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279-299.
- Bourdieu, P. (1998). *Das Elend der Welt*. Konstanz: UTB.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19 (5), 527-542.
- Bradshaw, L. & Mudia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education. Bruneian in-service and pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 35-41.
- Brady, K. & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 527-544.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Breyer, C. & Erhardt, M. (2014). Inklusive Schule gestalten durch inklusive Lehrerbildung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/197> [27.03.2015]
- Briñol, P. & Petty, R. E. (2005). Individual differences in attitude change. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 575-613). New York: Psychology Press.
- Brodkorb, M. (2012). Der gemäßigte Inklusionist. *Didacta. Magazin für lebenslanges Lernen*, 2, 22-24.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Browne, K. A. & Cudeck, J. S. (1993). Alternative ways of assessing equation model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Brownlee, J., Purdie, N. & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in higher education*, 6 (2), 247-268.
- Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W. & Stanley, A. (2004). How to use the Parental Attitudes to Inclusion scale as a teacher tool to improve parent-teacher communication. *Issues in Educational Research*, 14, 105-120.
- Bühner, M. (2011)³. *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bürli, A. (1997). *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik – Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Hagen: Fernuniversität, Kurseinheit 4098-1-01-51.
- Bundschuh, K., Klehmet, J. & Reichardt, S. (2006). Empirische Studie über Einstellungen bayerischer Sonderschullehrer zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in die Grundschule. *Sonderpädagogik in Bayern*, 49 (3), 28-33.

- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125 (2), 163-172.
- Byrne, B. M. (2004). Testing for multigroup invariance using AMOS graphics: A road less traveled. *Structural Equation Modeling*, 11, 272-300.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York, NY: Routledge.
- Cagran, B. & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37, 171-195.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 709-725). New York: Macmillan.
- Chaiken, S. & Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Hrsg.), *Unintended thought* (S. 212-252). New York: The Guilford Press.
- Cheung, G.W. & Rensvold, R.B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9 (2), 233-255.
- Colber, Ch. D. (2010). To include or not to include. A study of teachers' attitudes toward inclusive Classrooms. Dissertation an der Capella University.
- Cole, C. M., Waldron, K. & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136-144.
- Cooke, R. & Sheeran, P. (2004). Moderation of cognition-intention and cognition-behaviour relations: A meta-analysis of properties of variables from the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 43, 159-186.
- Crano, W. D. & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345-374.
- Cullen, J., Gregory, J. L. & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. On-line verfügbar unter: <http://eric.ed.gov/?id=ED509930> [20.06.2014]
- Dangl, O. (2014). Inklusion als Herausforderung für die Geistigbehindertenpädagogik. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 257-270.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- de Boer, A. A. (2012). Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation. Dissertation an der Universität Groningen.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165-181.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- de Boer, A. A., Timmerman, M. E., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, DOI: 10.1007/s10212-011-0096-z.
- Dederich, M. (2014). Inklusion zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In H. P. Färber, Th. Seyfarth, A. Blunck, E. Vahl-Seyfarth, J. Leibfritz & G. Mohler (Hrsg.), *Alles inklusive!? Teilhabe und Wertschätzung in der Leistungsgesellschaft* (S. 11-23). Norderstedt.
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 609-627.
- Deppe-Wolfinger, H. (2012). 25 Jahre Integrationsforschung. In S. Seitz, N. Finnern, K. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 282-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.

- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Vorabfassung der Studie. Online verfügbar unter: http://www.unesco.de/fileadmin/me-dien/Dokumente/Bildung/DIMR_Vorabfassung_Studie_Schulgesetze_M%C3%A4rz_2014.pdf [27.02.2015]
- Dillon, W. R. & Kumar, A. (1985). Attitude organization and the attitude-behavior relation: A critique of Bagozzi and Burnkrant's reanalysis of Fishbein and Ajzen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1), 33-46.
- Dimai, B. (2012). *Innovation macht Schule. Eine Analyse aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dlugosch, A. (2014). ...weil es eben jeden treffen kann. Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung – ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 236-245.
- Donohue, D. K. & Bornman, J. (2015). South African Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Learners with Different Abilities in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (1), 42-59.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (1), 71-83.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102, 115-129.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace & Janovich.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Eckhardt, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blan, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern: Huber.
- Ernst, C. & Rogers, M. R. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25 (3), 305-322.
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Online verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf [22.03.2015]
- Fahrmeier, L., Künstler, R., Pigeot, I. & Tutz, G. (2011)⁷. *Statistik*. Heidelberg, London, New York: Springer.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hatcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 131-145.
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C. & Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1013-1027.
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2008). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare* (S. 297-325). Münster: Waxmann.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Festinger, L. (1964). Behavioral support for opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 28, 404-417.
- Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 1, 4-48.

- Feuser, G. (2005). Schulische Integration – quo vadis? In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (S. 325-349). Aspach: Edition Innsalz.
- Feuser, G. (2013). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule* (S. 11-66). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fichman, M. & Cummings, J. (2003). Multiple imputation for missing data. Making the most of what you know. *Organizational Research Methods*, 6, 282-308.
- Fink, F. (2011). Der steinige Weg zur Inklusion. In F. Fink & Th. Hinz (Hrsg.), *Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie. Vom Traum zur Wirklichkeit* (S. 13-28). Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Fischer, P., Frey, D., Peus, C. & Kastenmüller, A. (2008). The theory of cognitive dissonance: State of the science and directions for future research. In P. Meusbürger, M. Welker & E. Wunder (Hrsg.), *Clashes of Knowledge-Orthodoxies and Heterodoxies in Science and Religion* (S. 189-198). Heidelberg: Springer.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. Erratum. *Psychological Review*, 81 (2), 59-74.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Fisher, M. & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27 (3), 165-174.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2), 134-176.
- Fixsen, D., Blasé, K., Metz, A. & Van Dyke, M. (2013). Statewide Implementation of Evidencebased Programs. *Exceptional Children*, 79 (2), 213-230.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. & Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico. Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 723-739.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50-65.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Foucault, M. (1999). *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-1976)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2003). *Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France (1974-1975)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Frey, D., Stahlberg, D. & Gollwitzer, P. M. (1993). Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (S. 361-398). Bern: Huber.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). Research methods. In M. D. Gall, W. R. Borg, & J. P. Gall (Hrsg.), *Educational Research: an introduction* (S. 165-370). New York, NY: Longman Publishers.
- Gandhi, A. G. (2007). Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54, 91-112. doi:10.1080/10349120601149797.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 663-681.

- Gauck, L. (2008). *Hochbegabte verhaltensauffällige Kinder. Eine empirische Untersuchung*. Berlin: LIT-Verlag.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 275-290.
- Gertenbach, L. (2008). Ein „Denken des Außen“ – Michel Foucault und die Soziologie der Exklusion. *Soziale Systeme*, 14 (2), 308-328.
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J. & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63, 84-88.
- Gilovich, Th., Keltner, D. & Nisbett, R. E. (2011)². *Social Psychology*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule-Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg -Ausstieg-Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Glasman, L. R. & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A metaanalysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin*, 132 (5), 778-822.
- Götz, J., Hauenschild, K., Greve, W. & Hellmers, S. (2015). Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 34-39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2009). *Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Gordon, T. R. (2013). Attitudes Regarding Inclusion Among General Education Teachers at the Elementary Level. Dissertation an der Walden University.
- Graham, J. W. (2012). *Missing data. Analysis and design*. New York, Heidelberg, London: Springer.
- Greenwald, A. G. (1968). Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. In A. G. Greenwald, T. C. Brock & T. M. Ostrom (Hrsg.), *Psychological foundations of attitudes* (S. 147-170). New York: Academic Press.
- Greenwald, A. G. (1989). Why are attitudes important? In A. Pratkanis, S. Breckler & A. G. Greenwald (Hrsg.), *Attitude structure and function* (S. 1-10). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 197-216.
- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L. & Banaji, M. R. (2009). Understanding and Using the Implicit Association Test: III: Meta-Analysis of Predictive Validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (1), 17-41.
- Greitemeyer, T. (2012). *Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Greiten, S. (2013). „Die Schule ist ein Problem“ – Hochbegabte Underachiever auf der Grenze des Scheiterns. In Ch. Fischer, Ch. Fischer-Ontrup, M. Veber & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung* (S. 215-238). Berlin: LIT-Verlag.
- Grouven, U., Bender, R., Ziegler, A. & Lange, S. (2007). Der Kappa-Koeffizient. *Deutsche medizinische Wochenschrift*, 132, 65-86.
- Güttler, P. O. (2003)⁴. *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. München: Oldenbourg.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 197-229). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Haeberlin, U. (2013). Inklusion als Vision und Exklusion als Realität – Reflexionen zur Inklusion und Exklusion von Benachteiligten in unserer Kultur und unserem Bildungssystem. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. M. Ederer-Fick & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik* (S. 11-23). Wien: Facultas.
- Haeberlin, U., Eckart, M., Lazano, C. S. & Blanc, P. (2011). Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II* (S. 55-68). Opladen: Budrich.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014)⁷. Structural Equations Modeling Overview. In dies. (Hrsg.), *Multivariate Data Analysis* (S. 541-597). Essex: Pearson.
- Harmon-Jones, E. (2000). Cognitive dissonance and experienced negative affect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 889-898.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110-126.
- Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of Students with Emotional/Behavioral Disorders: A Survey of teachers in General and Special Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43 (3), 103-120.
- Heidenreich, S. & Spieth, P. (2013). Why Innovations Fail - The Case of passive and active Innovation Resistance. *International Journal of Innovation Management*, 17 (5), 1-42.
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2 (11), 44-54.
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule* (S. 133-138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227-240.
- Helmke, A. (2012)⁴. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hiller, G. G. (1989). *Ausbruch aus dem Bildungskeller: Pädagogische Provokationen*. Ulm: Vaas.
- Hintermair, M., Pöhler, J. & Schwarz, S. (2013). Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58, 397-410.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Hinz, A., Körner, I. & Niehoff, U. (2010). *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2008)⁵. *Social Psychology*. London, New York: Pearson.
- Holland, R. W., Verplanken, B. & Van Knippenberg, A. (2002). On the nature of attitude-behavior relations. The strong guide, the weak follow. *European Journal of Social Psychology*, 32, 869-876.
- Homburg, Ch. & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen: Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. *Marketing: Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 3 (3), 162-176.
- Homburg, C., Klarmann, M. & Pflesser, C. (2008). Konfirmatorische Faktorenanalyse. In A. Herrmann, C. Homburg & M. Klarmann (Hrsg.), *Handbuch Marktforschung* (S. 271-303). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Howaldt, J. & Schwarz, M. (2010). Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (S. 87-108). Wiesbaden: Springer VS.
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N. & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (4), 455-465.
- Howes, A., Booth, T., Dyson, A. & Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies. Framing and context. *Research Papers in Education*, 20 (2), 133-148.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34 (1), 2-14.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? – Soziale Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 242-248.

- Hübner, H. (2002). *Integratives Innovationsmanagement: Nachhaltigkeit als Herausforderung für ganzheitliche Erneuerungsprozesse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hunt, C. S. & Hunt, B. (2004). Changing attitudes toward people with disabilities: Experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues*, 16 (2), 266-280.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69 (3), 315-332.
- Huskinson, T. & Haddock, G. (2004). Individual differences in attitude structure: Variance in the chronic reliance on affective and cognitive information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 82-90.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77-94.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. & Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness program for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13 (5), 360-368.
- Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish Primary School Teachers' Attitudes to Inclusion – The Case of PE and Pupils with Physical Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 45-57.
- Johnson, B. T. & Boynton, M. H. (2010). Putting Attitudes in Their Place: Behavioral Prediction in the Face of Competing Variables. In J. P. Forgas, J. Cooper & W. D. Crano (Hrsg.), *The psychology of Attitudes and Attitude Change* (S. 19-38). New York, London: Psychology Press.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & H. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 27-72). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 535-542.
- Jung, W. S. (2007). Pre-service teacher training for successful inclusion. *Education*, 128 (1), 106-113.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49 (4), 365-382.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 31-36.
- Kardorff, E. v. (2012). Partizipation in der Rehabilitation. In R. Rosenbrock & S. Hartung, (Hrsg.), *Handbuch Partizipation und Gesundheit* (S. 391-407). Bern: Huber.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Kessels, U., Erbring, S. & Heierman, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (3), 189-202.
- Kiely, M. T., Brownell, M. T., Lauterbach, A. A. & Benedict, A. E. (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 475-491). New York: Routledge.
- Kim, H.-W. & Kankanhalli, A. (2009). Investigating user resistance to information systems implementation: A status quo bias perspective. *MIS Quarterly*, 33 (3), 567-582.
- Kim, J., Park, E. & Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43, 401-415.
- Klassen, R. M. & Lynch, S. L. (2007). Self-Efficacy From the Perspective of Adolescents With LD and Their Specialist Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (6), 494-507.
- Klauß, Th. (2012)³. Inklusion in Schule und Erwachsenenbildung – vom Zufall abhängig oder ein Menschenrecht? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (S. 130-152). Marburg: Lebenshilfe Verlag.

- Klauß, Th. (2014). Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und (Sonder-) Pädagogik. Einleitung. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & Th. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 11-21). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online verfügbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf [02.03.2015]
- Kline, R. B. (2011)³. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, London: The Guilford Press.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165-191.
- Kopp, B., Martschinke, S. & Ratz, C. (2013). Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren – Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (1), 45-58.
- Krach, S. (2009). Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 4, 382-398.
- Kracke, B. (2014). Schulische Inklusion – Herausforderungen und Chancen. *Psychologische Rundschau*, 65 (4), 237-240.
- Krajewski, M. & Bernhard, T. (2012). Artikel 24-Bildung. In A. Welke (Hrsg.), *UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen* (S. 164-175). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 58-75.
- Krennerich, M. (2013). *Soziale Menschenrechte: zwischen Recht und Politik*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Kreuz, A. (2002). *Einstellungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung. Analyse und Weiterentwicklung von Einstellungsinstrumenten*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Kuhlmann, J. (2009)³. Ausgewählte Verfahren der Holdout- und Kreuzvalidierung. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 537-546). Wiesbaden: Springer.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, 5 (10), 1-14.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015)². Lehrer. In E. Will & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-281). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83-94.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. & Mangunson, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56 (3), 310-326.
- Laukkanen, P., Sinkkonen, S. & Laukkanen, T. (2008). Consumer resistance to internet banking: postponers, opponents and rejectors. *International Journal of Bank Marketing*, 26 (1), 440-455.
- Laumer, S. & Eckhardt, A. (2012). Why do people reject technologies: a review of user resistance theories. In Y. K. Dwivedi, M. R. Wade & S. L. Schneberger (Hrsg.), *Information Systems Theory* (S. 63-86). New York, NY: Springer.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education - What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*. DOI: 10.1177/0271121414566014.

- Lehmann, R. H. (2006). Zur Bedeutung der kognitiven Heterogenität von Schulklassen für den Lernstand am Ende der Klassenstufe 4. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung* (S. 109-121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenschow, H. (2015). Von basal-perzeptiv bis abstrakt-begrifflich – Unterricht bei Schülern mit heterogenen Lernausgangslagen. Eine videobasierte Studie zur inklusiven Didaktik. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
- Liebers, K. & Seifert, Ch. (2014). Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule – Zu einem heterogenen Forschungsstand. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 33-46). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-24.
- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data With Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, 83 (404), 1198-1202.
- López-Torrijo, M. & Mengual-Andrés, S. (2015). An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain. *New approaches in educational research*, 4 (1), 9-17.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4). Online verfügbar unter: <http://www.ds-qds.org/article/view/53/53> [10.02.2015]
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, Ch. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 27-44.
- Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion - Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 65 (9), 34-37.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6, 69-84.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1995). Jenseits von Barbarei. In N. Luhmann (Hrsg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (S. 138-150). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 11-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23 (1), 82-92.
- Maikowski, R. & Podlesh, W. (2009). Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. Ergebnisse integrativer Erziehung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 349-359). Weinheim: Beltz Verlag.
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: Sage.
- Maio, G. R. & Olsen, J. M. (Hrsg.) (2000). *Why we evaluate: Functions of attitudes*. Mahawa: Lawrence Erlbaum.
- Maio, G. R., Esses, V. M., Arnold, K. & Olson, J. M. (2004). The function-structure model of attitudes: Incorporating the need for affect. In G. Haddock & G. R. Maio (Hrsg.), *Contemporary perspectives on the psychology of attitudes* (S. 9-33). London: Psychology Press.
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26 (4), 182-186.

- Marchenko, Y.V. & Reiter, J. (2009). Improved degrees of freedom for multivariate significance tests obtained from multiply-imputed, small sample data. *The Stata Journal*, 9, 388-397.
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegin upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 33-48.
- Mayerl, J. (2009). *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens*. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, Ph. (2007)⁹. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik*. Weinheim: Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2013). Inklusion/Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 61-76). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mirow, Ch. (2010). *Innovationsbarrieren*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. *Schulmanagement Handbuch* 146, 32, 5-37.
- Monahan, J. L., Murphy, S. T. & Zajonc, R. B. (2000). Subliminal mere exposure: Specific, general, and diffuse effects. *Psychological Science*, 11, 462-466.
- Monsen, J. J., Ewing, D. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17 (1), 113-126.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N.- K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Münch, J. (2011). Chancengleichheit in der Differenz. Zur überfälligen Neuorientierung der Lehrerbildung auf ein inklusives Bildungssystem. Online verfügbar unter: www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/Muench/muench_lehrerbildung.pdf [20.03.2015]
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special Education needs. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 76-81.
- Nachtigall, Ch. & Wirtz, M. (2009)⁵. *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik. Statistische Methoden für Psychologen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Odom, S. L., Cox, A. W. & Brock, M. E. (2013). Implementation Science, Professional Development, and Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 79 (2), 233-251.
- Oelkers, J. (2013). Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik. In H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 219-250). Opladen: Budrich.
- Opitz, S. (2007). Eine Topologie des Außen – Foucault als Theoretiker der Inklusion/Exklusion. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit: Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 41-57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Op't Eynde, P., De Corte, E. & Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs – a hidden variable in mathematics education?* (S. 13-38). Dordrecht.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Widaman, K. (1998a). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64, 271-282.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Widaman, K. (1998b). Influences on parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103, 272-287.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67, 467-484.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21, 231-242.

- Paulhus, D. L. & John, O. P. (1998). Egoistic and moralistic biases in self-perception: The interplay of self-deceptive styles with basic traits and motives. *Journal of Personality*, 66, 1025-1060.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1984). The effects of involvement on responses to argument quantity and quality: Central and peripheral routes to persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 69-81.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer.
- Petty, R. E. & Wegener, D. T. (1999). The elaboration likelihood model. Current status and controversies. In S. Chaiken & Y. Trope (Hrsg.), *Dual-process theories in social psychology* (S. 41-72). New York: The Guilford Press.
- Petty, R. E., Ostrom, T. M. & Brock, T. C. (Hrsg.) (1981). *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pfahl, L. (2012). Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 415-435.
- Pijl, S. J. (2005). Interventies gericht op sociale integratie: training van sociale vaardigheden voor leerlingen met beperkingen in het reguliere onderwijs [Interventions which aim at social integration: social skills training for students with disabilities in mainstream education]. In B. F. van der Meulen, C. Vlaskamp & K. C. van den Bos (Hrsg.), *Interventies in de orthopedagogiek [Interventions in special needs education]* (S. 122-135). Rotterdam: Lemniscaat B.V.
- Piontkowski, U. (2011). *Sozialpsychologie. Eine Einführung in die Psychologie sozialer Interaktionen*. München: Oldenbourg Verlag.
- Pospeschill, M. (2006). *Statistische Methoden. Strukturen, Grundlagen, Anwendungen in Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69 (2), 135-145.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Puhr, K. (2009). *Inklusion und Exklusion im Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen. Biographische Portraits*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rae, H., McKenzie, K. & Murray, G. (2011). The impact of training on teacher knowledge about children with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 15 (1), 21-30.
- Rammstedt, B. & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). *Diagnostica*, 51 (4), 195-206.
- Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München, Wien: Oldenbourg-Verlag.
- Ring, E. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 41-56.
- Rogers, E. M. (2003)⁵. *Diffusion of innovations*. New York, NY: Free Press.
- Rosenbaum, P., Armstrong, R. & King, S. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-530.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude organization and change* (S. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rubin, D. B. (2004). *Multiple Imputation for nonresponse in surveys*. New York: John Wiley & Sons.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67-79.
- Ruijs, N. M., van der Veen, I. & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52 (4), 351-390.

- Sander, A. (2002). Von der integrativen zur inklusiven Bildung – Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland* (S. 143-164). Middelfart: European Agency.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (5), 240-244.
- Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A. & McClurg, S. (2008). A Successful Formula for Middle School Inclusion: Collaboration, Time, and Administrative Support. *Research in Middle Level Education*, 32 (2), 1-13.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51-68.
- Schaarschmidt, U. (2005)². Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In U. Schaarschmidt (Hrsg.) *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 141-160). Weinheim: Beltz.
- Schafer, J. L. (1997). *Analysis of incomplete multivariate data*. London: Chapman & Hall.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data. Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7 (2), 147-177.
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung: Zur Relevanz Klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie*. Münster: Waxmann.
- Scharenberg, K. (2014). Macht die Klasse einen Unterschied? Klassenkomposition und Schulleistung. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 47-64). Münster: Waxmann.
- Schilling, O. (2001)². *Grundkurs: Statistik für Psychologen*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Schmitz, F. (2010). *Kognitive Mechanismen im Implicit Association Test. Task-Switching, Inhibition und Inertia*. Berlin: Logos-Verlag.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192-214). Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013)¹⁰. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenburg.
- Schumann, B. (2009). Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel — deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. *Pädagogik*, 2, 51-53.
- Schunk, D. (2008). A Markov chain Monte Carlo algorithm for multiple imputation in large surveys. *Advances in Statistical Analysis*, 92 (1), 101-114.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*. Online verfügbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221> [22.03.2015]
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999): Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262-274.
- Schwinger, M., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grunschel, C., Stranghöner, D., Yotyodying, S. et al. (eingereicht). Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? In P. Stanat, M. Prenzel, C. Gresch, P. Kuhl, & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Grundlagen und Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.

- Schwohl, J. & Sturm, T. (2010). Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Eine Einführung. In dies. (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 13-26). Bielefeld: transcript Verlag.
- Seifert, R. (2013). Eine Debatte Revisited: Exklusion und Inklusion als Themen der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Inklusion*. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/25/25> [26.02.2015]
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 24-32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> [22.02.2015]
- Sermier Dessemontet, R. & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38 (1), 23-30.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Sharma, U. & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5 (1), 2-14.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 773-785.
- Sideridis, G. D. & Chandler, J. P. (1997). Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: A confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14 (1), 51-64.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J. & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18-29.
- Smith, J. R. & Terry, D. J. (2012). Attitudes and Behavior: Revisiting LaPiere's hospitality study. In J. R. Smith & S. A. Haslam (Hrsg.), *Social Psychology* (S. 27-41). Los Angeles, London: Sage.
- Speck, O. (2011)². *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.
- Stanat, P., Pant, H.-A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.) (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster, New York: Waxmann.
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F. & Beamish, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In B. Bartlett, F. Bryer & D. Roebuck (Hrsg.), *Reimagining practice: Researching change* (S. 62-69). Nathan, Qld: Griffith University.
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The teacher educator*, 37 (3), 173-185.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (o. J.). Struktur- und Regionaldatenbank im Bereich Bildung und Kultur. Online verfügbar unter: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/SRDB/home.asp?H=BildungKultur&U=03&T=13013155&E=KR> [10.12.2014].
- Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung* (S. 83-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion*, 10 (1). Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22> [04.03.2015]
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and teacher education*, 17 (2), 213-226.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Stroebe, W. (2014). Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 197-229). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Stuart, C. & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 113-121.
- Sutton, R. & Douglas, K. (2013). *Social Psychology*. London: Palgrave Macmillan.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014)⁶. *Using Multivariate Statistics*. London: Pearson.
- Talke, K. & Heidenreich, S. (2014). Resistenz, Ablehnung und Widerstand von Organisationsmitgliedern: Darstellung anhand eines integrativen Innovationsentscheidungsmodells. In C. Schultz & K. Hölzle (Hrsg.), *Motoren der Innovation. Zukunftsperspektiven der Innovationsforschung* (S. 151-164). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Temme, D. & Hildebrandt, L. (2008). Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten: die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik (No. 2008, 042). SFB 649 discussion paper.
- Terfloth, K. (2010a). Inklusion und Exklusion im Kontext geistiger Behinderung. In R. Balgo (Hrsg.), *Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales?* (S. 47-60) Hannover: Blumhardt Verlag.
- Terfloth, K. (2010b). Bildung systemtheoretisch beobachtet. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Fragestellungen und aktuelle Fragestellungen* (S. 189-208). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 249-269.
- Triandis, H. C. (1971). Attitudes measurement and methodology. In H. C. Triandis (Hrsg.), *Attitudes and attitude change* (S. 26-59). New York, NY: John Wiley.
- Turner, S., Alborz, A. & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (5), 380-392.
- Ullmann, J. B. (2014). Structural Equation Modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Hrsg.), *Using Multivariate Statistics* (S. 709-811). London: Pearson.
- Ullmann, M. (2012). *Schule verändern. Offenheit als Herausforderung in der Governance von Bildungsinnovationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- United Nations [UN] (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Resolution 61/106. Online verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=61> [26.02.2015]
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [27.02.2015]
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Online verfügbar unter: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [26.02.2015]
- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3-16.

- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23 (2), 8-12.
- van der Veen, I., Smeets, E. & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52 (1), 15-43.
- van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. (2007). A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 450-455. doi: 10.1177/0022487107306803.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J. & Samuel, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11 (2), 96-106.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235-257). Münster: Waxmann.
- Wänke, M., Reutner, L. & Böhner, G. (2011). Einstellung und Verhalten. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt* (S. 211-232). Wien, Paris, Oxford: Hogrefe Verlag.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R. & Levine, P. (2006). *The Academic Achievement and Functional Performance of Youth with Disabilities. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Walter-Klose, C. (2013). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementarbereich*, 6 (1), 59-71.
- Wayman, J. (2003). Multiple imputation for missing data. What is it and how can I use it. Online verfügbar unter: <http://www.csos.jhu.edu/contact/staff/bios/jwayman.htm>. [16.04.2014].
- Weiber, R. & Mülhhaus, D. (2014)². *Strukturgleichungsmodellierung*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Wember, F. B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (10), 380-388.
- Werning, R. (2013). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule* (S. 51-63). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601-623.
- Werning, R. & Löser, J. (2012)². Inklusion. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 295-315). München: Oldenbourg.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K. & Salisbury, C. L. (1996). Supports and Resources Associated with Inclusive Schooling: Perceptions of Elementary School Teachers about Need and Availability. *The Journal of Special Education*, 30 (2), 187-203.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 291-299.
- Winkler, N., Kroh, M. & Spiess, M. (2006). Entwicklung einer deutschen Kurzskaala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Discussion Paper, 579.
- Wirtz, M. (2004). Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. *Die Rehabilitation. Zeitschrift für Praxis und Forschung in der Rehabilitation*, 43 (2), 109-115.
- Wirtz, M. & Nachtigall, Ch. (2012)⁶. *Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil I*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Wischmeier, I. (2012). „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 167-189). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Wocken, H. (2007). Fördert Sonderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für optimale Förderung. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35-60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2010). Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 1-8.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Wollschläger, D. (2014)³. *Grundlagen der Datenanalyse mit R. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Yan, Z. & Sin, K. F. (2014). Inclusive education: Teachers’ intentions and behavior analyzed from the viewpoint of the theory of planned behavior. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 72-85.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1-27.
- Zajonc, R. B. & Markus, H. (1982). Affective and cognitive factors in preferences. *Journal of Consumer Research*, 9, 123-131.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (2008). Attitudes: A new look at an old concept. In R. H. Fazio & R. E. Petty (Hrsg.), *Attitudes. Their Structure, Function and Consequences* (S. 7-15). New York, London: Psychology Press.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Dreikomponentenmodell nach Rosenberg und Hovland (1960)	33
Abbildung 2: Graphische Veranschaulichung der Theorie des geplanten Verhaltens.....	35
Abbildung 3: Graphische Veranschaulichung des Elaboration-Likelihood-Modells (ELM)	39
Abbildung 4: Darstellung der zahlenmäßigen Verteilung verschiedener Innovationstypen	53
Abbildung 5: Veranschaulichung des integrativen Innovationsentscheidungsmodells.....	55
Abbildung 6: Der ökosystemische Ansatz in Bezug auf schulische Kontexte.....	57
Abbildung 7: Ergebnisse der Einstufung der Fallbeispiele A bis D	101
Abbildung 8: Verteilung der Antwortalternativen für das Fallbeispiel A	102
Abbildung 9: Verteilung der Antwortalternativen für das Fallbeispiel B	103
Abbildung 10: Verteilung der Antwortalternativen für das Fallbeispiel C	104
Abbildung 11: Verteilung der Antwortalternativen für das Fallbeispiel D	104
Abbildung 12: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Skala EFI-L.	109
Abbildung 13: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Skala EFI-L	110
Abbildung 14: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der Skala EFI-L.	111
Abbildung 15: Darstellung der Verteilung der Befürchtungen (n = 1927)	118
Abbildung 16: Darstellung der Verteilung der positiven Erwartungen (n = 1632).....	119
Abbildung 17: Darstellung der Skalenmittelwerte für die Gesamtstichprobe (N = 652)	121
Abbildung 18: Darstellung der Komponentenmittelwerte für die Gesamtstichprobe (N = 652).	122
Abbildung 19: Schulartspezifische Mittelwerte für die Gesamtskala EFI-L.....	123
Abbildung 20: Schulartspezifische Mittelwerte für die Subskala „Fachliche Förderung“	124
Abbildung 21: Schulartspezifische Mittelwerte für die Subskala „Soziale Inklusion“	124
Abbildung 22: Schulartspezifische Mittelwerte für die Subskala „Persönliche Bereitschaft“ ..	125
Abbildung 23: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit der Schulart	130
Abbildung 24: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung.	136
Abbildung 25: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit von der Erfahrung mit integrativen/inklusiven Settings.....	142
Abbildung 26: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit von dem Besuch themenspezifischer Fortbildungen	148
Abbildung 27: Mittelwerte der Fallbeispiele A-D in Abhängigkeit von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.....	154
Abbildung 28: Graphische Veranschaulichung des Strukturmodells	172
Abbildung 29: Messmodell der latenten exogenen Variablen „Selbstwirksamkeit“	174
Abbildung 30: Messmodell der latenten endogenen Variable „Fachliche Förderung“	175

Abbildung 31: Messmodell der latenten endogenen Variable „Persönliche Bereitschaft“	176
Abbildung 32: Messmodell der latenten endogenen Variable „Soziale Inklusion“	176
Abbildung 33: Strukturgleichungsmodell.....	177
Abbildung 34: Ergebnis der Strukturgleichungsanalyse.....	178
Abbildung 35: Ergebnis der gruppenbezogenen Strukturgleichungsanalyse.. ..	184
Abbildung 36: Theorie des geplanten Verhaltens.....	198
Abbildung 37: Schulartspezifische Einschätzung des Fallbeispiels A	255
Abbildung 38: Schulartspezifische Einschätzung des Fallbeispiels B	256
Abbildung 39: Schulartspezifische Einschätzung des Fallbeispiels C	257
Abbildung 40: Schulartspezifische Einschätzung des Fallbeispiels D	258

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung der Eckpunkte der Schulgesetznovelle.....	30
Tabelle 2: Übersicht der abgefragten Hintergrundvariablen des Befragungsinstruments.....	72
Tabelle 3: Darstellung der ursprünglichen und der überarbeiteten Testitems im Bereich D.....	77
Tabelle 4: Stichprobenzusammensetzung der befragten Lehrkräfte der Studie EFL.. ..	80
Tabelle 5: Stadt- und schulartbezogene Darstellung der ausgegebenen Fragebögen	97
Tabelle 6: Vergleich der absoluten Anzahl an Lehrkräften mit der Anzahl an teilnehmenden Lehrkräften.....	98
Tabelle 7: Bereinigte Stichprobenzusammensetzung der vorliegenden Studie.	99
Tabelle 8: Analysedaten der fehlenden Werte, nach Datensätzen aufgeteilt	99
Tabelle 9: Darstellung der Items und Itemladungen auf den einzelnen Faktoren.....	108
Tabelle 10: Darstellung der Fitmaße für die Teilstichproben und die Gesamtstichprobe.....	112
Tabelle 11: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Schulart.. ..	127
Tabelle 12: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Schulart.....	128
Tabelle 13: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Subskalen in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung.....	132
Tabelle 14: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung.....	134
Tabelle 15: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung.....	135
Tabelle 16: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Subskalen in Abhängigkeit von der Erfahrung mit der Tätigkeit in integrativen/inklusiven Settings	138
Tabelle 17: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Erfahrung mit der Tätigkeit in einer integrativen/inklusiven Klasse.....	140
Tabelle 18: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Erfahrung mit der Tätigkeit in einer integrativen/inklusiven Klasse	141
Tabelle 19: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Subskalen in Abhängigkeit von dem Besuch themenspezifischer Fortbildungen.	144
Tabelle 20: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit des Besuchs von themenspezifischen Fortbildungen.....	146
Tabelle 21: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit des Besuchs von themenspezifischen Fortbildungen.....	147
Tabelle 22: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der Subskalen in Abhängigkeit von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.....	150
Tabelle 23: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Selbstwirksamkeit	152

Tabelle 24: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Selbstwirksamkeit	153
Tabelle 25: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“	156
Tabelle 26: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“	157
Tabelle 27: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“	158
Tabelle 28: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Soziale Inklusion im Unterricht“	158
Tabelle 29: Befürchtungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“	160
Tabelle 30: Positive Erwartungen der Lehrkräfte in Abhängigkeit der Einstellungswerte, Faktor „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“	161
Tabelle 31: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der untersuchten Aspekte für die Gesamtskala EFI-L.....	162
Tabelle 32: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der untersuchten Aspekte für die Subskala „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“	163
Tabelle 33: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der untersuchten Aspekte für die Subskala „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“	164
Tabelle 34: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der untersuchten Aspekte für die Subskala „Soziale Inklusion im Unterricht“	165
Tabelle 35: Zusammenfassende Darstellung der signifikanten Unterschiede innerhalb ausgewählter Befürchtungen.....	166
Tabelle 36: Zusammenfassende Darstellung der signifikanten Unterschiede innerhalb ausgewählter positiver Erwartungen.....	167
Tabelle 37: Zusammenfassende Darstellung der überprüften Hypothesen.	168
Tabelle 38: Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalyse. Abhängige Variable: EFI-L.	169
Tabelle 39: Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalyse. Abhängige Variable: Subskala EFI-L-Persönliche Bereitschaft.....	170
Tabelle 40: Übersicht über die strukturgleichungsbezogenen Hypothesen.....	180
Tabelle 41: Modellvarianten der unterschiedlichen Invarianzstufen und deren Fitmaße	183
Tabelle 42: Zusammenfassende Darstellung der überprüften Hypothesen.....	186
Tabelle 43: Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L)	241
Tabelle 44: Übersicht zu den Übersetzungen der unterschiedlichen Fragebogenversionen	243

11 Danksagung

Gerne möchte ich mich am Ende meiner Arbeit noch bei vielen, für mich sehr wichtigen Personen bedanken.

Zuallererst möchte ich mich bei allen Lehrkräften, Schulleitungen und VertreterInnen der Verwaltung der Städte Mannheim und Heidelberg herzlich bedanken, die durch ihre zahlreiche Teilnahme und ihre tatkräftige Unterstützung die vorliegende Studie überhaupt erst ermöglicht haben.

Meiner Doktormutter, Prof. Dr. Vera Heyl, die diese Arbeit in allen Phasen mit so viel Engagement betreut hat, gilt mein zutiefst verbundener Dank. Liebe Vera, Deine wertvollen Anregungen, Dein kritisches Auge, Deine fachliche Expertise und die unzähligen, ermutigenden Gespräche waren mir eine sehr große Hilfe dabei, mich an eine statistische Arbeit dieser Art heran zu trauen, sie planen, strukturieren und überhaupt schreiben zu können. Dafür möchte ich mich herzlichst bei Dir bedanken!

Auch bei meinem Doktorvater, Prof. Dr. Theo Klauß, möchte ich mich herzlich bedanken. Lieber Herr Klauß, durch Ihr Fachwissen und Ihre konstruktive und wertschätzende Art haben Sie mir sehr viel Vertrauen entgegengebracht und mir Mut zugesprochen und mich auf diese Weise immer bei meiner Arbeit unterstützt. Herzlichen Dank dafür!

Eine weitere Person ist mir über die Jahre äußerst ans Herzen gewachsen: meine Dokortante, Dr. Frauke Janz. Liebe Frauke, vielen, herzlichen Dank für die unzähligen Momente, in denen ich Dich „mal eben“ stören durfte – egal ob Du Zeit hattest, oder nicht – und Du mir so viele wertvolle Ratschläge (übrigens weit über den beruflichen Kontext hinaus;-) gegeben hast! Vielen Dank für den Mut, den Du mir zugesprochen hast und Deinen Humor, den ich über alles schätze. Du bist `ne reine Gute!

Dass ich mich – auch in den schattigeren Zeiten dieser Arbeit – immer gut aufgehoben gefühlt habe, liegt in erster Linie an meinem großartigen Team aus der Fachrichtung „Geistige Entwicklung“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: Liebe Uli, vielen Dank für die immer ermutigenden und aufmunternden Worte und den vielen Spaß, den ich zusammen mit Dir haben darf! Liebe Teresa, vielen Dank dafür, dass wir Freud und Leid solch einer Dissertation immer teilen konnten...Forschung ist (manchmal), wenn man trotzdem Spaß hat;-) Liebe Henrike, vie-

len Dank für den konstruktiven Austausch, die ganzen Antworten und Deine Motivation, insbesondere in der Schreibphase der Arbeit! Liebe Bucki, vielen Dank für Deine einfühlsame Art und Dein offenes Ohr, egal bei welchem Thema! Liebe Karin, vielen Dank für die konstruktiven und insbesondere fachlichen Anregungen, die mich die Idee der Inklusion noch viel differenzierter strukturieren ließen! Lieber Sören, vielen Dank, dass Du es so lange mit solch einem großen Frauenüberhang im Team ausgehalten hast, das war sicherlich nicht immer leicht;-)

Ich möchte mich zudem auch bei den anderen beiden „EFIs“ bedanken: Liebe Silke, vielen Dank für die tolle Zusammenarbeit und Deine wertvollen Impulse und Einsichten in qualitative Forschungszweige! Liebe Sarah, du bist eine tolle Bereicherung für unser Team und vielen Dank für Dein Durchhaltevermögen beim Kodieren;-)

Ganz besonders herzlich möchte ich mich bei Jürgen Fetzer, Christian Knopf, Harald Miltenberger, Ilija Mitrev und Norman Sommer für die große Hilfe bei jeder noch so kleinen wie großen Organisation und die aufmunternden Gespräche bedanken!

Ein besonderer Dank geht an meinen Freundeskreis, bei dem ich mich vor allem in der letzten Zeit viel zu wenig sehen und hören habe lassen, insbesondere an Lisa, Philipp, Wolfgang, Daniel und Nicole für die vielen aufmunternden und motivierenden Gespräche – schön, dass es Euch gibt!

Ein ganz besonderer Dank gilt am Ende dieser Arbeit meiner Familie. Ohne Euch und Euren Zuspruch, Eure Motivation aber auch den Rat „auch mal was anderes zu machen“ hätte ich die Arbeit niemals so ausgeglichen und (zumindest in der meisten Zeit;-) gutgelaunt schreiben können.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinem Lebenspartner, Simon Köb, bedanken. Vielen Dank für die (zumindest gefühlte) Ewigkeit, in der Du insbesondere die weniger schwungvollen Kapitel dieser Arbeit Korrektur gelesen hast, für die viele Zeit, in der wir uns über die Widrigkeiten inklusiver Bildung unterhalten haben, für die zahlreichen konstruktiven und kritischen Gedanken zum Aufbau und Inhalt der Arbeit, für Deine unglaubliche Unterstützung bei ausnahmslos allem und für Deine endlose Geduld mit mir und vor allem mit meinen schattigen Launen, wenn ich mit mir und der Arbeit kämpfen musste – kurzum, vielen Dank, dass es Dich gibt, Du bist mein absoluter Lieblingsmensch!

12 Anhang

Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L)

Skala EFI-L		stimme ganz und gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll und ganz zu
01	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	In einer inklusiven Klasse können sowohl die Kinder mit Beeinträchtigungen als auch die Kinder ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsameres lernen als in einer Sonderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung (einschließlich Fortbildung) fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Für den Unterricht in einer inklusiven Klasse fühle ich mich prinzipiell nicht kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ich empfinde den Unterricht in einer inklusiven Klasse für mich als zu belastend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle 43: Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L)

Übersicht der Übersetzung: TATI – EZI-D – EFI-L

Item	TATI	EZI-D, Lehrkräfte	EFI-L
1	The more time these children spend in a regular classroom, the more likely it is that the quality of their education will improve.	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.
2	The more time these children spend in a regular classroom, the more likely it is that they will be mistreated by other, nondisabled, students in that room.	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.
3	The more time these children spend in a regular classroom, the more likely it is that they would end up feeling lonely or left out around the regular education students.	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.
4	When students with severe disabilities are enrolled in regular education classrooms, the positive benefits to the regular education students outweigh any possible problems that this practice may present.	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, hat das auch Vorteile für die anderen Kinder, so dass mögliche Schwierigkeiten mehr als aufgewogen werden.
5	It is possible to modify most lessons and materials in a regular classroom to meet the needs of these children.	Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen, um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.	Es ist in der inklusiven Schulklasse möglich, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden.
6	If these children were to spend a lot of time in regular classrooms, they would end up not getting the extra help they need.	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.

7	If these children were to spend much of their day in a regular classroom, they would end up becoming friends with nondisabled students in that room.	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.
8	The quality of regular education students' education is enriched when students with severe disabilities participate in their classes.	Die Qualität des Regelklassenunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.
9	If these children were to spend much of the day in a regular classroom, they would end up not getting all the necessary special services that would be provided in special education classrooms.	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder Sonderschule hätten.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.
10	Regular education classrooms provide more meaningful opportunities for these children to learn than do special education classrooms.	Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse bedeutsameres lernen als in einer Sonderschulklasse.
11	The more time these children spend in regular classrooms, the more likely it is that they will be treated kindly by the nondisabled students in those rooms.	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.

Tabelle 44: Übersicht zu den Übersetzungen der unterschiedlichen Fragebogenversionen (TATI, EZI, EFI-L)

Fragebogen Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI), Version für Lehrkräfte**Fragebogen Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI)**

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

die auch für Deutschland gültige UN-Behindertenrechtskonvention fordert, dass Kinder mit Behinderungen allgemeine Schulen besuchen (Stichwort Inklusion). Daher wird dieses Thema auf alle Schulen zukommen. Es ist bisher jedoch nur wenig darüber bekannt, wie Lehrkräfte und Eltern einen gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen sehen, welche Einstellungen sie dazu haben.

Im Forschungsprojekt EFI (**E**instellungs**F**orschung zu **I**nkclusion) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Kooperation mit dem Regionalen Bildungsbüro Heidelberg werden daher Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern von Kindern mit und ohne Behinderungen zu ihren Einstellungen zum Thema befragt. **Ihre Meinung ist uns dabei sehr wichtig!**

Bitte nehmen Sie sich etwa 20 bis 30 Minuten Zeit und füllen Sie den Fragebogen aus! Meist reicht das Ankreuzen eines Kästchens. Ihre Mitwirkung an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig und es entstehen Ihnen bei Nichtteilnahme keinerlei Nachteile.

Die Auswertung erfolgt anonymisiert durch Mitarbeiter/innen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Die gesammelten Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse auf einzelne Schulen zu.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen im beiliegenden Umschlag **verschlossen** im Sekretariat ab.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Prof. Dr. Vera Heyl, Päd. Hochschule

Stephan Brühl, Regionales Bildungsbüro

A. Persönliche Angaben

SD01 **Wie alt sind Sie?**

_____ Jahre

SD02 **Geschlecht:**

☐ weiblich ☐ männlich

- SDL03 **Welches Lehramt haben Sie studiert?** (Mehrfachnennungen sind möglich.)
- ☐ Grundschullehramt ☐ Hauptschullehramt ☐ Realschullehramt
- ☐ Sonderschullehramt ☐ Gymnasiallehramt ☐ Berufsschullehramt
- ☐ Sonstiges Lehramt: _____
- SDL031 **Wenn Sonderschullehramt, welche Förderschwerpunkte?**
- _____
- SDL04 **An welcher Schulart sind Sie momentan tätig?** (Mehrfachnennungen sind möglich.)
- ☐ Grundschule ☐ Haupt-/Werkrealschule ☐ Realschule ☐ Gesamtschule
- ☐ Gymnasium ☐ Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt: _____
- ☐ Berufsschule ☐ Sonstige Schulart: _____
- SDL05 **In welchem Umfang insgesamt?**
- ☐ volles Deputat ☐ Teildeputat in Höhe von: _____ Unterrichtsstunden
- SDL051 **Sind Sie Schulleiter/in?**
- ☐ ja ☐ nein
- SDL06 **Sind oder waren Sie in einer integrativen oder inklusiven Klasse tätig?**
- ☐ ja ☐ nein
- SDL061 **Wenn ja, wie viele Jahre?**
- _____ Jahre
- SDL07 **Wie viele Jahre Berufserfahrung (inkl. Referendarzeit) haben Sie?**
- _____ Jahre
- SDL08 **Durchschnittliche Klassengröße an Ihrer Schule?**
- _____ Schüler/innen
- SD09 **Kennen Sie den Begriff Inklusion?**
- ☐ ja ☐ nein
- SD091 **Wenn ja, beschreiben Sie bitte, was Sie persönlich unter Inklusion verstehen!**
(Bei Bedarf Rückseite des Bogens benutzen.)
- _____
- _____
- _____
- SDL092 **Haben Sie Fortbildungen, Seminare, etc. zum Thema Inklusion/Integration besucht?**
- ☐ ja ☐ nein
- SDL093 **Wenn ja, wie viele?**
- _____ (Anzahl)
- SDL10 **Wenn Sie kein/e Sonderpädagoge/in sind: Haben Sie Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen?** (Mehrfachnennungen sind möglich.)
- ☐ ja, im Privatleben (Familie, Freunde, Bekannte, Nachbarschaft)
- ☐ ja, im Berufsleben (Ausbildung, Studium, Schule, Unterricht)
- ☐ nein

B. Fallbeispiele

Bitte gehen Sie bei der weiteren Bearbeitung des Fragebogens von folgender Definition des Begriffs *Inklusion* aus: Inklusion meint, dass **grundsätzlich alle** Kinder ganz selbstverständlich eine wohnortnahe allgemeine Schule besuchen (die dann inklusive Schule genannt wird) und dort gemeinsam unterrichtet werden.

Nachfolgend werden einige konkrete Fallbeispiele von Kindern mit besonderen Bedürfnissen geschildert. Bitte beantworten Sie die Fragen zu den einzelnen Fallbeispielen jeweils direkt im Anschluss.

- (1) A ist ein Kind, dem das Lesen und Rechnen schwer fällt. Es braucht für die Bearbeitung einzelner Aufgaben viel Zeit und benötigt zusätzliche Erklärungen der Lehrkraft und anschauliche Hilfsmittel. Seine Schulleistungen liegen deutlich unter dem Durchschnitt seiner Altersgruppe. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen.

Bitte stufen Sie die geplante inklusive Beschulung von Kind A nachfolgend ein, indem Sie pro Zeile ein Kästchen ankreuzen. Die Kästchen entsprechen Abstufungen zwischen den entgegengesetzten Eigenschaftswörtern. Das mittlere Kästchen entspricht dem Standpunkt „weder-noch“. Bitte kreuzen Sie es nur dann an, wenn Sie sich ganz sicher sind, dass nicht doch die eine oder andere Seite überwiegt. Bei einigen Eigenschaftswörtern wird es Ihnen vielleicht schwerfallen, ein Urteil abzugeben. Antworten Sie trotzdem einfach so, wie es Ihrem spontanen Gefühl am ehesten entspricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! Wir interessieren uns für Ihren ganz persönlichen Eindruck.

Eine inklusive Beschulung von Kind A empfinde ich als ...

		1	2	3	4	5	6	7	
FB11	POSITIV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NEGATIV
FB12	UNANGENEHM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ANGENEHM
FB13	BEÄNGSTIGEND	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BERUHIGEND
FB14	BEFREIEND	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BEDRÜCKEND
FB15	VORÜBERGEHEND	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	DAUERHAFT
FB16	ERWÜNSCHT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	UNERWÜNSCHT
FB17	ERFREULICH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ÄRGERLICH
FB18	NATÜRLICH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	KÜNSTLICH
FB19	GEEIGNET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	UNGEEIGNET
FB110	UNÜBLICH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ÜBLICH

FB111 **Können Sie sich Inklusion im Fall von Kind A vorstellen?**

- ☐ ja, auf jeden Fall
☐ ja, unter bestimmten Bedingungen
☐ nein

FB112 **Bitte erläutern Sie Ihre Antwort:**

- (2) B ist ein Kind, das sich vor allem über Gesichtsausdruck und Körpersprache verständigt, einen Rollstuhl braucht und über eine Sonde ernährt wird. Lerninhalte müssen möglichst anschaulich auf

der Wahrnehmungsebene angeboten werden, damit sie für dieses Kind angemessen sind. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen.

Bitte stufen Sie die geplante inklusive Beschulung von Kind B nachfolgend ein, indem Sie pro Zeile ein Kästchen ankreuzen. Überlegen Sie nicht lange, uns interessieren Ihre spontanen Urteile!

Eine inklusive Beschulung von Kind B empfinde ich als ...

		1	2	3	4	5	6	7	
FB21	POSITIV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	NEGATIV
FB22	UNANGENEHM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ANGENEHM
FB23	BEÄNGSTIGEND	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BERUHIGEND
FB24	BEFREIEND	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	BEDRÜCKEND
FB25	VORÜBERGEHEND	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	DAUERHAFT
FB26	ERWÜNSCHT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	UNERWÜNSCHT
FB27	ERFREULICH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ÄRGERLICH
FB28	NATÜRLICH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	KÜNSTLICH
FB29	GEEIGNET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	UNGEEIGNET
FB210	UNÜBLICH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ÜBLICH

FB211 **Können Sie sich Inklusion im Fall von Kind B vorstellen?**

- ☐ ja, auf jeden Fall
- ☐ ja, unter bestimmten Bedingungen
- ☐ nein

FB212 **Bitte erläutern Sie Ihre Antwort:**

- (3) C ist ein Kind, das Zusammenhänge sehr schnell erfassen kann und das sich ausdauernd mit schwierigen mathematischen Aufgaben beschäftigt. Es fühlt sich schnell unterfordert und reagiert dann äußerst ungeduldig und aggressiv gegenüber Mitschüler/innen und Lehrkräften. Manchmal erledigt es seine Aufgaben nur sehr widerwillig und ohne Sorgfalt. Dieses Kind wird ab dem kommenden Schuljahr in eine inklusive Schule gehen.

Bitte stufen Sie die geplante inklusive Beschulung von Kind C nachfolgend ein, indem Sie pro Zeile ein Kästchen ankreuzen. Überlegen Sie nicht lange, uns interessieren Ihre spontanen Urteile!

FB411 **Können Sie sich Inklusion im Fall von Kind D vorstellen?**

- ☐ ja, auf jeden Fall
- ☐ ja, unter bestimmten Bedingungen
- ☐ nein

FB412 **Bitte erläutern Sie Ihre Antwort:**

C. Ihre Erwartungen und Befürchtungen

Nachfolgend würden wir gerne sowohl etwas über Ihre positiven Erwartungen hinsichtlich einer inklusiven Schule erfahren als auch über Ihre damit verbundenen Befürchtungen.

Welche **positiven Erwartungen** haben Sie? Bitte nennen Sie drei positive Erwartungen!

ERW1

ERW2

ERW3

Welche **Befürchtungen** haben Sie? Bitte nennen Sie drei Befürchtungen!

BEF1

BEF2

BEF3

		stimme ganz und gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll und ganz zu
EI09	Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI10	Es ist in der inklusiven Schulklasse möglich, die meisten Unterrichtsstunden und Materialien anzupassen, um Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI11	Die nervliche Belastung von Lehrer/innen in inklusiven Klassen ist höher als bei Lehrer/innen in traditionellen Klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI12	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI13	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI14	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse ist eine Bereicherung für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI15	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI16	Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI17	Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsames lernen als in einer Sonderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI18	Ich befürchte, dass nicht ausreichend Ressourcen für die Umsetzung inklusiver Maßnahmen bereitgestellt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI19	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI20	Schüler/innen mit Beeinträchtigungen begegne ich mit einem Gefühl der Akzeptanz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI21	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse bedeutet eine Umstellung meiner unterrichtlichen Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI22	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht meine Arbeit interessanter / abwechslungsreicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI23	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI24	Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung (einschließlich Fortbildung) fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI25	Für den Unterricht in einer inklusiven Klasse fühle ich mich prinzipiell nicht kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI26	Ich empfinde den Unterricht in einer inklusiven Klasse für mich als zu belastend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EI27	Ich kann mir vorstellen, im Team zu unterrichten (Team-teaching).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Aussagen zu Ihrer Person

Im Folgenden finden Sie Aussagen, mit denen Menschen sich manchmal selbst beschreiben. Bitte geben Sie an, wie gut die jeweilige Aussage auf Sie persönlich zutrifft, indem Sie das entsprechende Kästchen ankreuzen. Bitte antworten Sie offen und ehrlich und möglichst spontan.

		Sehr unzutreffend	Eher unzutreffend	Weder noch	Eher zutreffend	Sehr zutreffend
P01	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P02	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P03	Ich erledige Aufgaben gründlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P04	Ich werde leicht deprimiert, niedergeschlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P05	Ich bin vielseitig interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P06	Ich bin begeisterungsfähig und kann andere leicht mitreißen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P07	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P08	Ich bin bequem, neige zur Faulheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P09	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P10	Ich bin tiefsinnig, denke gerne über Sachen nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P11	Ich bin eher der „stille Typ“, wortkarg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P12	Ich kann mich kalt und distanziert verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P13	Ich bin tüchtig und arbeite flott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P14	Ich mache mir viele Sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P15	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P16	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P17	Ich kann mich schroff und abweisend anderen gegenüber verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P18	Ich mache Pläne und führe sie auch durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P19	Ich werde leicht nervös und unsicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P20	Ich schätze künstlerische und ästhetische Eindrücke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P21	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Rammstedt & John (2005). Im Layout dem Fragebogen angepasst.

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Weder noch	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll zu
P22	Mein erster Eindruck von Menschen stellt sich gewöhnlich als richtig heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P23	Ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P24	Ich weiß immer genau, wieso ich etwas mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P25	Ich habe schon mal zu viel Wechselgeld zurückbekommen und nichts gesagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P26	Ich bin immer ehrlich zu anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P27	Ich habe gelegentlich mal jemanden ausgenutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Winkler, Kroh & Spiess (2006). Im Layout dem Fragebogen angepasst.

F. Aussagen zu Ihrer Tätigkeit als Lehrkraft

Im Folgenden finden Sie Aussagen, mit denen sich Lehrkräfte manchmal selbst beschreiben. Bitte geben Sie an, wie gut die jeweilige Aussage auf Sie persönlich zutrifft, indem Sie das entsprechende Kästchen ankreuzen. Bitte antworten Sie offen und ehrlich und möglichst spontan.

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
LSW01	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler/-innen den relevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW02	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW03	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler/-innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW04	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler/innen noch besser einstellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW05	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW06	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler/innen eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW07	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler/-innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW08	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW09	Ich traue mir zu, die Schüler/innen für neue Projekte zu begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LSW10	Ich kann neue Ideen auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen/Kollegen durchsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Schwarzer & Schmitz (1999). Im Layout dem Fragebogen angepasst.

AS01 Von wem gehen **derzeit** die Impulse für die Umsetzung der Inklusion Ihrer Ansicht nach aus? (bitte kreuzen Sie die Alternative an, die für Sie am ehesten zutrifft)

- ☐ ausschließlich von der Politik
- ☐ überwiegend von der Politik
- ☐ eher von der Politik
- ☐ gleichermaßen von Politik und Praxis
- ☐ eher von der Praxis
- ☐ überwiegend von der Praxis
- ☐ ausschließlich von der Praxis

AS02 Von wem **sollten** Ihrer Ansicht nach die Impulse für die Umsetzung der Inklusion ausgehen? (bitte kreuzen Sie die Alternative an, die für Sie am ehesten zutrifft)

- ☐ ausschließlich von der Politik
- ☐ überwiegend von der Politik
- ☐ eher von der Politik
- ☐ gleichermaßen von Politik und Praxis
- ☐ eher von der Praxis
- ☐ überwiegend von der Praxis
- ☐ ausschließlich von der Praxis

Raum für Ergänzungen und Anmerkungen, die Ihnen wichtig sind, die im Fragebogen aber nicht angesprochen wurden:

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen möglichst innerhalb von zwei Wochen im beiliegenden Umschlag verschlossen im Sekretariat ab.

Detaillierte Analyse der Fallbeispiele

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wurden die folgenden Analysen in den Anhang integriert.

Fallbeispiel A

Im Fallbeispiel A wurde die Inklusion eines Kindes mit Lernbehinderung beschrieben (siehe Kapitel 4.4.2) und sollte von den Lehrkräften mithilfe verschiedener Gegensatzpaare (semantische Differentialen) eingestuft werden. Wie Abbildung 37 zu entnehmen ist, liegen fast alle Werte oberhalb von 4.0. Die befragten Lehrkräfte an Sonderschulen schätzen eine inklusive Beschulung signifikant angenehmer, beruhigender, befreiender, erwünschter und erfreulicher ein, als Befragte der anderen Schulformen. Ein signifikanter Unterschied ist darüber hinaus hinsichtlich der Kategorien positiv, natürlich und geeignet im Gegensatz zu Lehrkräften an weiterführenden Schulen zu beobachten. Lehrkräfte an Grundschulen schätzen eine Inklusion signifikant üblicher als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen ein.

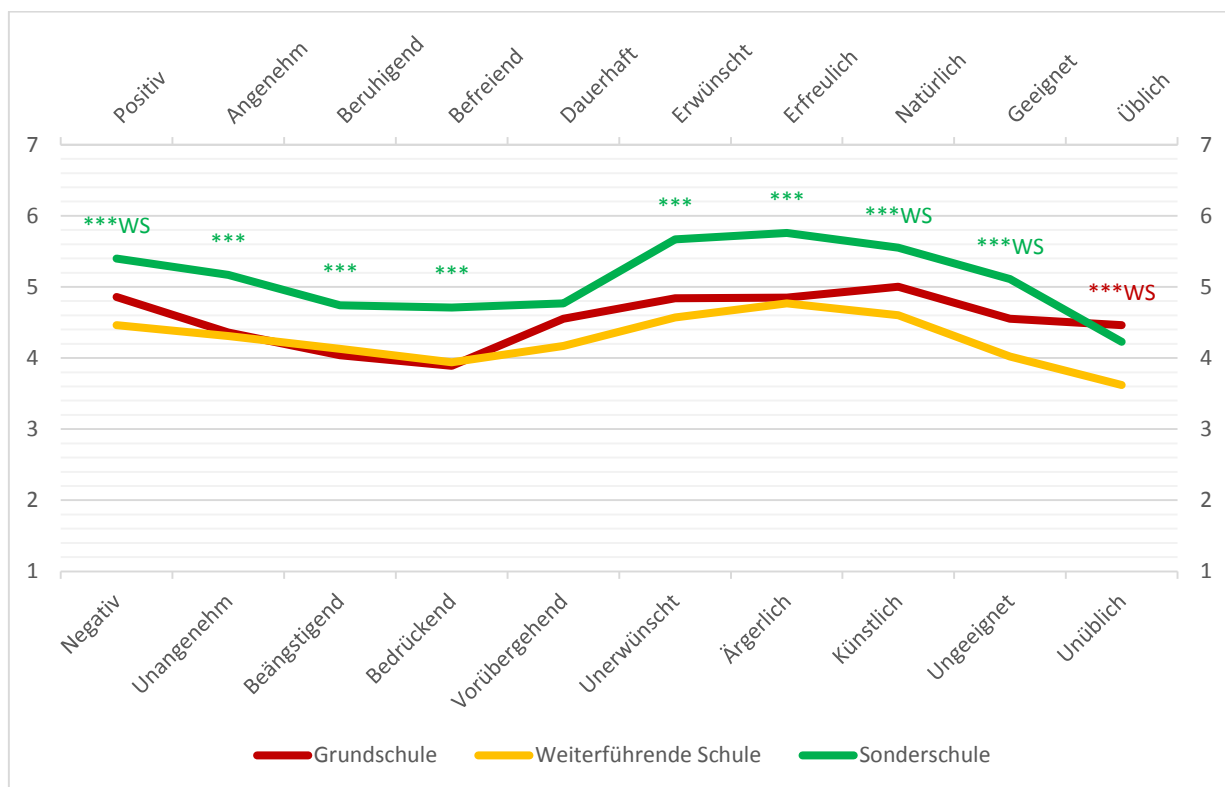


Abbildung 37: Schulartspezifische Einschätzung des Fallbeispiels A

Fallbeispiel B

Die inklusive Beschulung eines Kindes mit einer schwer-mehrfachen Behinderung wird im Fallbeispiel B geschildert (siehe Kapitel 4.4.2). In Abbildung 38 wird dargestellt, inwiefern sich die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte unterscheiden. Generell liegen die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen fast ausnahmslos im negativen Bereich. Die Einschätzungen der Lehrkräfte an Sonderschulen bewegen sich dagegen mehrheitlich im eher positiven Bereich der Skala. Es wird deutlich, dass befragte Lehrkräfte an Sonderschulen den inklusiven Schulbesuch in diesem Fall signifikant positiver, befreiender, erwünschter, erfreulicher und natürlicher bewerten als ihre Kolleginnen und Kollegen an den anderen Schulformen. Lehrkräfte an Sonder- und weiterführenden Schulen empfinden die Inklusion im Fallbeispiel B ähnlich angenehm, beruhigend und geeignet und erreichen dabei signifikant positivere Werte als Lehrkräfte an Grundschulen.

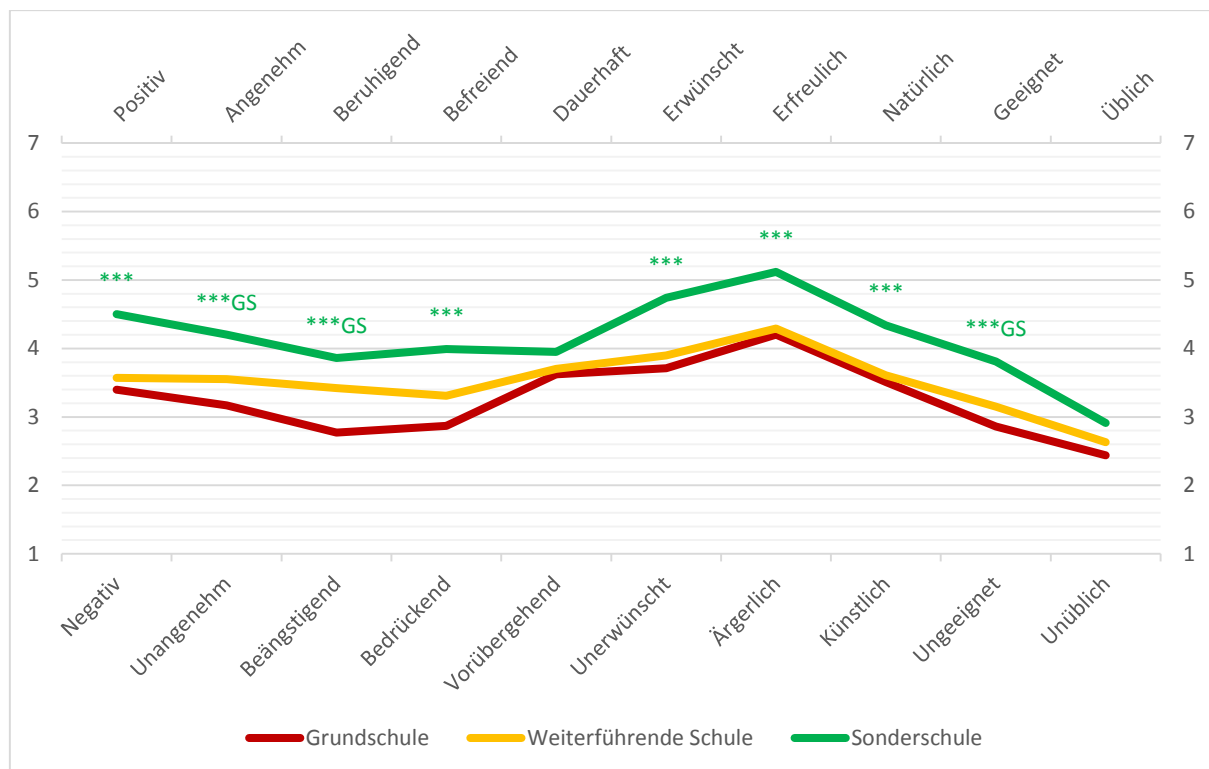


Abbildung 38: Schulartspezifische Einschätzung des Fallbeispiels B

Fallbeispiel C

Im Fallbeispiel C wird ein verhaltensauffälliges Kind mit einer Hochbegabung beschrieben (siehe Kapitel 4.4.2), bei dem ebenfalls eine inklusive Beschulung angestrebt wird. Die Einschätzungen aller Lehrkräfte bewegen sich fast ausnahmslos im positiven Bereich. Auch hier finden sich die meisten signifikanten Unterschiede in Bezug auf Lehrkräfte an Sonderschulen. Sie empfinden eine Inklusion in diesem Fall signifikant positiver, angenehmer, beruhigender, erwünschter und erfreulicher als Befragte an Grund- und weiterführenden Schulen (siehe Abbildung 39). Hinsichtlich der Kategorien natürlich und geeignet unterscheiden sich Sonderschullehrkräfte signifikant von Lehrkräften an weiterführenden Schulen, die in beiden Kategorien signifikant negativere Werte erreichen. Zudem bewerten Lehrkräfte an Grundschulen eine Inklusion im Fallbeispiel C signifikant üblicher als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen.

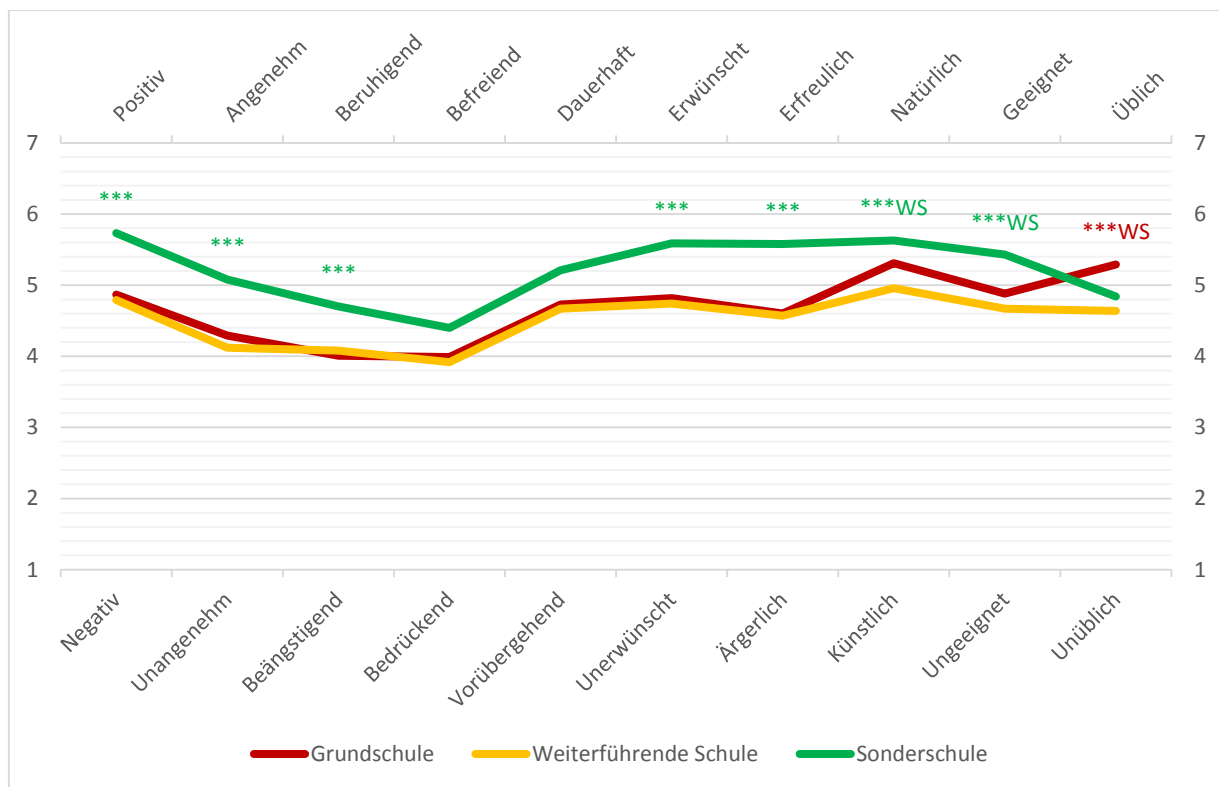


Abbildung 39: Schulartspezifische Einschätzung des Fallbeispiels C

Fallbeispiel D

Ein inklusiver Schulbesuch eines Kindes mit einer Sehschädigung wird im Fallbeispiel D beschrieben (siehe Kapitel 4.4.2). Die Werte der befragten Lehrkräfte an Sonder- und weiterführenden Schulen liegen fast durchgängig oberhalb vom theoretischen Mittel von 4.00. Bei den Lehrkräften an Grundschulen liegt eine Zweiteilung vor, da sich ihre Einschätzungen zu etwa gleichen Teilen

im negativen und positiven Bereich bewegen. Wie in den vorangegangenen Fallbeispielen A-C werden auch hier signifikante Unterschiede deutlich. Befragte Lehrkräfte an Sonderschulen bewerten eine Inklusion im Fallbeispiel D signifikant positiver, angenehmer, befreiender, dauerhafter, erwünschter, erfreulicher, natürlicher, geeigneter und üblicher als Befragte an den anderen Schulformen. Grundschullehrkräfte, die an der Studie teilgenommen haben, empfinden eine Inklusion in diesem Fall signifikant beängstigender als ihre Kolleginnen und Kollegen an Sonder- und weiterführenden Schulen (siehe Abbildung 40).

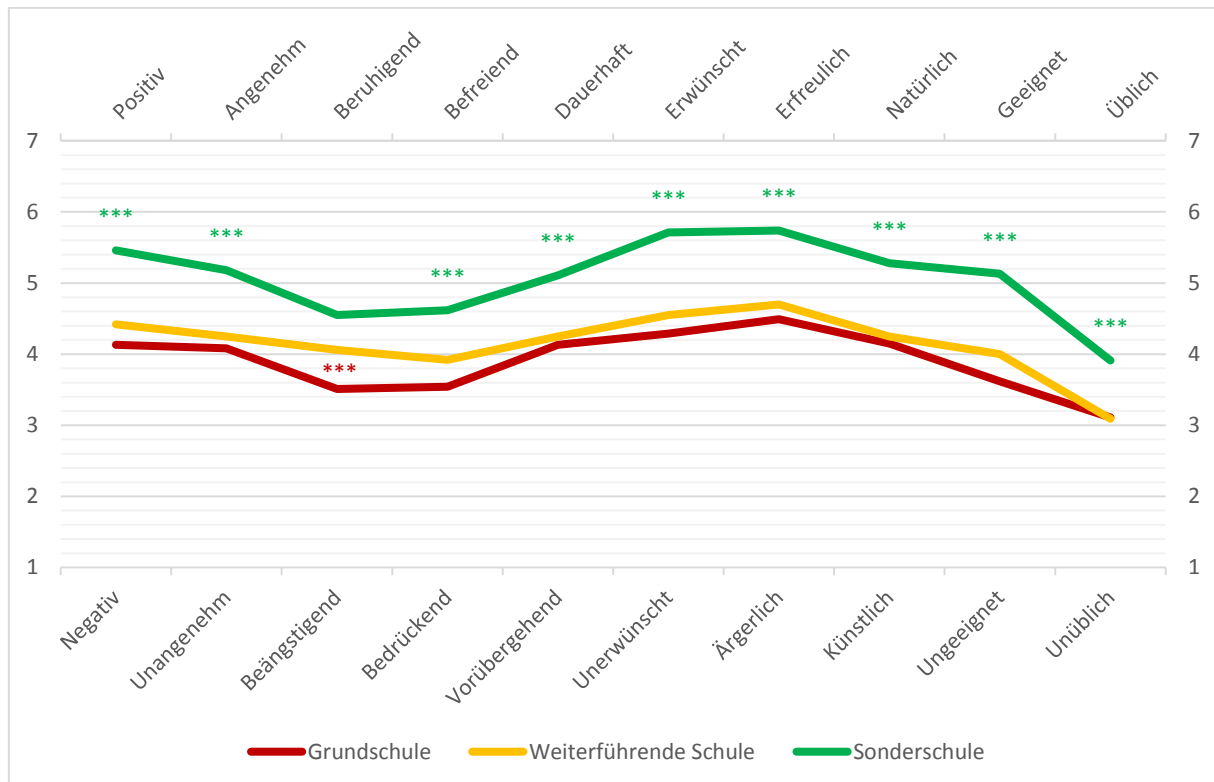


Abbildung 40: Schulartspezifische Einschätzung des Fallbeispiels D